



Revista de Educación Religiosa

Volumen 3, n.º 5, 2026



finis
Universidad Finis Terrae
Instituto Escuela de la Fe

Revista de Educación Religiosa

Volumen 3, n.º 5, 2026

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, 2026

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



DOI 10.38123/RER.V3I5

Índice

Editorial	7
Investigación	
A virada paradigmática do ensino religioso no Brasil: revisão bibliográfica do legado de Wolfgang Gruen e sua influência na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Referência de Minas Gerais Giseli do Prado Siqueira, Sara Barbosa Fernandes	9
Biodanza en la docencia teológica universitaria: Una metodología vivencial para la formación integral Gwendolyn Araya Gómez	24
Ensayos	
Creer y demostrar: Fe, prueba matemática y formación integral en la escuela Carlos Rojas Bruna, Mahsa Allahbakhshi, Vicente Sepúlveda Cortés	46
Maestros que trazan esperanza: Formación de agentes de pastoral educativa José Alexander Flórez Guerrero	61
Periferias que enseñan: La Educación Religiosa Escolar como lugar de encuentro con las comunidades gitanas y la pregunta por la dignidad Néstor Soler del Toro	73
Catequesis narrativa: La perspicacia de Jesús en la perícopa del buen samaritano Arturo Bravo Retamal	90

Educación católica en México: El papel de la pastoral educativa en el contexto normativo de la laicidad	
Jesús Gerardo Padilla Tovar	102

Reseñas

Cuidar la casa común y hacer justicia a los pobres: Asuntos de toda educación religiosa.	
Javier Polanía González	120

Jesús, paradigma educativo de la noviolencia: Una propuesta para la educación religiosa contemporánea	
Wilson Beltrán Chitiva	122

Agradecimientos	123
-----------------	-----

La publicación de este nuevo número de *Revista de Educación Religiosa* casi coincide con la aparición de *Magnifica humanitas*, primera encíclica del Papa León XIV. El documento, en continuidad explícita con la tradición inaugurada por *Rerum novarum* (1891), vuelve a situar la pregunta por lo humano en el centro de las transformaciones sociales contemporáneas. Entre sus principales novedades destaca la reflexión sobre la inteligencia artificial (IA) como uno de los desarrollos tecnológicos que, junto con sus innegables beneficios, puede también poner en riesgo una comprensión ponderada de nuestra humanidad y de su desarrollo integral.

La preocupación no es casual. Muchos se admiran hoy de los avances de la IA, la robótica o la realidad virtual, visualizando un futuro en el que, gracias a estas y otras innovaciones, sea posible superar las fragilidades propias de la condición humana. En esa expectativa, se percibe a veces una comprensión de la autonomía llevada hasta el extremo de la autosuficiencia, al concebirse al ser humano como un ser capaz de perfeccionarse indefinidamente, desvinculado de límites, relaciones y dependencias constitutivas.

Sin embargo, una autonomía auténtica no consiste en negar nuestra condición relacional, sino en asumirla con mayor conciencia. La libertad madura no cuando se desliga de los demás, sino cuando puede disponerse responsablemente a la acogida, al vínculo, al don de sí. Llevada esta encrucijada al ámbito de la educación religiosa, es clave entender que el desarrollo espiritual de la persona no descansa principalmente —y menos “únicamente”— en el esfuerzo humano. Pasa, más bien, por aprender a disponerse a la acción de Dios.

Desde una mirada cristiana, la educación religiosa puede comprenderse como un esfuerzo humano por crear condiciones para esa disposición: en nosotros mismos, en los estudiantes, en las comunidades, en las instituciones y en los diversos contextos donde se educa la dimensión espiritual. No se trata de fabricar la trascendencia ni de producir técnicamente la fe, sino de acompañar procesos en los que la persona pueda abrirse al sentido, a la gracia, a los otros y al Misterio. Como recuerda el Papa León XIV, el ser humano “no está encerrado en los límites de la propia naturaleza”, sino llamado a trascenderse en el amor, mediante una transformación que es obra del Espíritu Santo (Mh, #127).

Los artículos que conforman el presente número pueden leerse desde este horizonte. El estudio sobre Wolfgang Gruen vuelve sobre la necesidad de distinguir catequesis y educación religiosa, abriendo esta última a la búsqueda humana de sentido. El estudio sobre biodanza en la docencia teológica universitaria

recuerda que la formación integral no acontece solo en la inteligencia discursiva, sino también en el cuerpo, la emoción y la experiencia vivida. El diálogo entre fe y matemática invita a superar fragmentaciones curriculares mediante una racionalidad más amplia, abierta tanto a la demostración como al creer. La formación de agentes de pastoral educativa aparece, asimismo, como condición para trazar esperanza en escuelas atravesadas por nuevas fragilidades. La reflexión sobre la ERE y las comunidades gitanas enseña que la periferia no es únicamente destinataria de la educación religiosa, sino también un lugar desde donde esta puede aprender. La propuesta de catequesis narrativa recupera la fuerza de las parábolas de Jesús, capaces de interpelar, descolocar y abrir caminos de conversión. Finalmente, la reflexión sobre la educación católica en México muestra cómo la pastoral educativa busca sostener una identidad creyente en contextos de laicidad y pluralidad.


En conjunto, estos trabajos muestran que la educación religiosa no constituye un residuo de otro tiempo, sino una tarea especialmente necesaria hoy, en una época que corre el riesgo de identificar el desarrollo humano con la sola expansión técnica. Frente a ello, RER quiere seguir aportando a la tarea que *Magnifica humanitas* señala como urgente: “educar en el sentido de la trascendencia” (#147). Que este número ayude a pensar y practicar una educación religiosa capaz de formar personas más libres, precisamente porque están más abiertas a Dios, a los demás y al don de una humanidad plenamente recibida.

Javier Díaz Tejo
Editor

A virada paradigmática do ensino religioso no Brasil: revisão bibliográfica do legado de Wolfgang Gruen e sua influência na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Referência de Minas Gerais

El cambio paradigmático de la educación religiosa en Brasil: Revisión bibliográfica del legado de Wolfgang Gruen y su influencia en la Base Curricular Nacional Común y en el Currículo de Referencia de Minas Gerais

The paradigm shift in religious education in Brazil: A literature review of Wolfgang Gruen's legacy and its influence on the National Common Core Curriculum and the Minas Gerais Reference Curriculum

Giseli do Prado Siqueira 
giseli@pucpcaldas.b

Sara Barbosa Fernandes
sarabfernandes@outlook.com

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas

RESUMO:

O Ensino Religioso (ER) no Brasil é historicamente marcado por tensões entre a laicidade do Estado e a confessionalidade religiosa, configurando-se como campo de disputas normativas, epistemológicas e pedagógicas. Este artigo analisa a virada paradigmática proposta por Wolfgang Gruen em Minas Gerais, na década de 1960, e examina como seus fundamentos epistemológicos foram incorporados ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), contribuindo para a superação do modelo confessional do ER. A pesquisa adota abordagem bibliográfica e documental, com base na produção intelectual de Gruen, em marcos normativos nacionais regulamentadores do ER e no CRMG. A seleção das obras considerou dois critérios: centralidade temática no debate sobre os fundamentos do ER e relevância histórica no processo de transformação do componente curricular no Brasil, a partir da década de 1960. A análise indica que uma das contribuições de Gruen foi distinguir ER de catequese. Inspirado em Paul Tillich, Gruen compreendeu a religiosidade como categoria antropológica, associada à busca humana por sentido para a existência, propondo-a como objeto de estudo do ER. Essa perspectiva ampliou o alcance do ER para todos os estudantes, inclusive os sem filiação religiosa, e fundamentou a formulação da chamada “linguagem de fora”, considerada adequada ao espaço escolar plural.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Wolfgang Gruen, Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), religiosidade, laicidade

RESUMEN:

La educación religiosa (ER) en Brasil se ha caracterizado históricamente por tensiones entre el carácter laico del Estado y la confesionalidad religiosa, lo que la convierte en un campo de disputas normativas, epistemológicas y pedagógicas. Este artículo analiza el giro paradigmático propuesto por Wolfgang Gruen en Minas Gerais, en la década de 1960, y examina cómo sus fundamentos epistemológicos se incorporaron al Currículo de Referencia de Minas Gerais (CRMG), contribuyendo a superar el modelo confesional de la ER. La investigación adopta un enfoque bibliográfico y documental, basado en la producción intelectual de Gruen, en los marcos normativos nacionales que regulan la ER y en el CRMG. La selección de las obras tuvo en cuenta dos criterios: la centralidad temática en el debate sobre los fundamentos de la ER y la relevancia histórica en el proceso de transformación del componente curricular en Brasil, a partir de la década de 1960. El análisis indica que una de las contribuciones de Gruen fue distinguir la ER de la catequesis. Inspirado en Paul Tillich, Gruen entendió la religiosidad como una categoría antropológica, asociada a la búsqueda humana de sentido para la existencia, proponiéndola como objeto de estudio de la ER. Esta perspectiva amplió el alcance de la ER a todos los estudiantes, incluidos aquellos sin afiliación religiosa, y sentó las bases para la formulación del llamado «lenguaje de fuera», considerado adecuado para el espacio escolar plural.

Palabras clave: Educación Religiosa, Wolfgang Gruen, Currículo de Referencia de Minas Gerais (CRMG), religiosidad, laicidad

ABSTRACT:

Religious Education (RE) in Brazil has historically been marked by tensions between the secular nature of the state and religious denominationalism, making it a field of normative, epistemological, and pedagogical disputes. This article analyzes the paradigm shift proposed by Wolfgang Gruen in Minas Gerais in the 1960s and examines how his epistemological foundations were incorporated into the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG), contributing to the overcoming of the confessional model of RE. The research adopts a bibliographic and documentary approach, based on Gruen's intellectual output, national normative frameworks regulating RE, and the CRMG. The selection of works considered two criteria: thematic centrality in the debate on the foundations of RE and historical relevance in the process of transforming the RE component in Brazil, beginning in the 1960s. The analysis indicates that one of Gruen's contributions was to distinguish RE from catechesis. Inspired by Paul Tillich, Gruen understood religiosity as an anthropological category, associated with the human search for meaning in existence, proposing it as the object of study for RE. This perspective broadened the scope of RE to include all students, including those without religious affiliation, and provided the basis for the formulation of the so-called "language from the outside," considered appropriate for the pluralistic school environment.

Keywords: Religious Education, Wolfgang Gruen, Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG), religiosity, secularism

Considerações iniciais: justificativa, objetivo e estruturação

A presença do componente curricular Ensino Religioso (ER) na escola pública brasileira é marcada por uma longa e complexa trajetória de disputas e controvérsias. Desde o período colonial, a educação esteve vinculada a um projeto de cristianização, consolidando uma prática confessional católica, inicialmente denominada “instrução religiosa”. Com a instauração do regime republicano e a separação jurídica entre Igreja e Estado, formalizada pelo Decreto nº 119-A de 1890, iniciou-se um intenso debate entre a defesa do ensino laico e as forças que buscavam a permanência da confessionalidade no ambiente escolar. Essa tensão atravessou todas as constituições e leis educacionais subsequentes, que em geral mantiveram o ER como disciplina de oferta obrigatória para as escolas, mas de matrícula facultativa para os alunos, solução moderada que perpetuou o paradoxo e não foi capaz de diluir a tensão entre a laicidade do Estado, garantida pela vigente Constituição Federal de 1988, e a histórica prática confessional.

Enquanto a laicidade fundamenta a separação entre Estado e Igreja em um regime republicano, a confessionalidade refere-se ao ensino vinculado a dogmas e doutrinas de denominações específicas. A laicidade é um termo polissêmico, cujo sentido moderno surge com a Revolução Francesa e se consolida na separação entre o poder político e o religioso, sustentando a neutralidade confessional do Estado. Um Estado laico não requer a religião como elemento de integração social ou requisito de unidade nacional (Siqueira, 2012). A confessionalidade no contexto educacional é caracterizada pelo vínculo direto com uma instituição religiosa e seus sistemas de crença.

Como destaca Siqueira (2012, pp. 19-20), “do ponto de vista histórico, o ancoramento jurídico do ensino religioso na escola como direito do cidadão e dever do Estado traz as marcas de uma época em que essa disciplina foi considerada parte do sistema religioso, ou mesmo eclesial”. Trata-se, portanto, de um ensino exercido entre grupos de uma mesma confissão, abrangendo doutrinas, ritos, princípios ético-morais e a autoridade religiosa específica.

Ao longo do século XX, os embates se intensificaram, como a reação católica ao laicismo republicano e o confronto ideológico com os Pioneiros da Escola Nova na década de 1930. No final dos anos 1960, configura-se uma inflexão na compreensão do Ensino Religioso, especialmente em Minas Gerais, com o pensamento de Wolfgang Gruen, que se encontra inserido no ambiente eclesial das transformações impulsionadas pelo Concílio Vaticano II e participa de processos formativos vinculados à renovação da catequese e ao movimento de reformas em curso. Então, passa a distinguir os âmbitos de atuação da catequese e do Ensino Religioso, enfrentando o impasse histórico do componente e redefinindo seu objeto. O deslocamento do “ensino de religião” para a “educação da religiosidade” introduz uma compreensão de base antropológica, vinculada à abertura humana ao sentido da vida e ao compromisso pessoal e social (Gruen, 2004, p. 90).

O percurso formativo entre 1967 e 1969 explicita as condições dessa elaboração. A participação em encontros catequéticos¹ e o contato com

1 Em entrevista concedida à professora Giseli do Prado Siqueira, registrada em sua dissertação de mestrado (pp. 122-132), Gruen rememora um conjunto de experiências formativas que, ao longo do final dos anos 1960, foram decisivas na gestação da inflexão que marcaria sua proposta. Entre 1967 e 1969, destacam-se a participação em uma quinzena intensiva de atualização para coordenadores diocesanos de catequese, com assessoria de Hugo

referenciais teológicos e pedagógicos incidem sobre a atuação na formação de professores. A educação da religiosidade configura o eixo de compreensão do componente, deslocando-o para o campo da experiência humana e da busca de sentido. No plano pedagógico, define-se uma linguagem adequada ao espaço escolar, capaz de acolher os sujeitos independentemente de pertencimento religioso. A distinção encontra-se estruturada no plano pedagógico e teórico antes de sua explicitação no magistério.

Essa explicitação ocorre de modo progressivo nos documentos da Igreja a partir do pós-Concílio Vaticano II. A Declaração Gravissimum Educationis (1965) trata da educação cristã no contexto escolar e indica a diferenciação entre formação na fé e educação no espaço educativo. O Diretório Geral de Catequese (1971) delimita com maior precisão a natureza da catequese. A Exortação Apostólica Catechesi Tradendae (1979), de João Paulo II, define a catequese como educação sistemática da fé no interior da comunidade eclesial, distinta do ensino religioso escolar. O Diretório Geral para a Catequese (1997) explicita essa distinção ao situar a catequese como processo de iniciação e aprofundamento da fé e o Ensino Religioso como componente de natureza formativa no espaço público da educação.

Nas décadas seguintes, esse movimento alcança o campo das políticas públicas educacionais no

Brasil. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, e a elaboração dos currículos estaduais recolocam no centro da política educacional brasileira o debate sobre a natureza e os objetivos do Ensino Religioso. A BNCC define o “conhecimento religioso” como objeto de estudo do componente e reafirma uma perspectiva não proselitista, orientada pelo respeito à diversidade cultural e religiosa do país. As disputas políticas e ideológicas em torno do Ensino Religioso nas escolas públicas, o giro epistemológico proposto por Gruen e os avanços na regulamentação nacional e estadual, evidenciam um campo em reconfiguração. A BNCC reafirma o caráter não proselitista do ensino; o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) formaliza e desenvolve a mudança paradigmática associada ao pensamento de Gruen. Esse quadro sustenta a presente revisão bibliográfica.

Apesar de numerosos estudos sobre o Ensino Religioso no Brasil, permanecem escassas as análises que examinam de modo sistemático a influência do pensamento de Wolfgang Gruen na formulação curricular contemporânea, especialmente no Currículo Referência de Minas Gerais. Este artigo analisa a virada paradigmática proposta por Gruen e demonstra como essa inflexão contribui para a redefinição do Ensino Religioso escolar e para a elaboração do CRMG. Sustenta-se que o CRMG, ao adotar a religiosidade como referencial interpretativo, desenvolve a perspectiva indicada pela BNCC e consolida uma compreensão do componente alinhada à formação cidadã, ao diálogo e ao respeito à diversidade em um Estado laico.

Este artigo é estruturado em cinco partes. A primeira apresenta as considerações iniciais, nas quais são expostos a justificativa e o objetivo da revisão bibliográfica realizada, bem como a organização

Assmann (1967); o Encontro Nacional de Catequese, realizado no Rio de Janeiro, como preparação para Medellín (1968); a Semana Internacional de Catequese e o Encontro de Professores de Catequética, ambos em Medellín (1968); o curso intensivo com Paulo Freire, em Santiago do Chile, centrado na conscientização (1969); e a Semana Internacional de Estudo sobre Comunicação e Catequese, em San Antonio, Texas (1969). Esse itinerário situa Gruen em circuitos formativos vinculados a debates teológicos, pedagógicos e comunicacionais no contexto das transformações do período.

do texto. A segunda, volta-se à apresentação da metodologia utilizada para a realização da revisão bibliográfica, com destaque às fontes utilizadas e aos seus critérios de seleção. A terceira parte procura aprofundar a análise dos textos com enfoque no contexto de elaboração da BNCC e inclusão do Ensino Religioso nesse documento curricular, o qual não foi um processo linear, mas o resultado de décadas de lutas políticas, debates jurídicos e avanços epistemológicos. A quarta sessão desta revisão bibliográfica busca aprofundar a proposta inovadora de Wolfgang Gruen para o Ensino Religioso: teólogo e educador que, no final dos anos 60, redefiniu a compreensão do componente curricular, oferecendo uma verdadeira reorientação teórica, com implicações no CRMG. Por fim, as considerações finais demonstram a virada paradigmática proposta por Wolfgang Gruen, e de que modo os seus fundamentos epistemológicos foram integrados ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e contribuíram para a superação do modelo confessional.

Metodologia empregada

O presente artigo adotou a metodologia bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica estabelece uma articulação com o que já foi produzido sobre o tema. Para tanto, os textos revisados foram centrados na produção de Gruen, independente dos veículos de divulgação, desde os publicados no final dos anos 60 até o último escrito pelo autor relacionado ao Ensino Religioso Escolar, no ano de 2022. A seleção dos textos de Gruen permitiu não só demonstrar a originalidade da proposta e antecipação ao seu próprio tempo, como o aperfeiçoamento que o autor desenvolveu a respeito do tema nas últimas décadas.

A revisão e articulação foram complementadas com a revisão de livros, artigos científicos, tese e dissertação de estudiosos do tema e do referencial teórico, a partir da consulta a periódicos científicos, como a Revista Horizonte e a Revista Pistis & Praxis, bem como de repositórios institucionais de universidades como PUC Minas, PUC São Paulo e Universidade Federal de Juiz de Fora. O referencial teórico selecionado se concentra em trabalhos publicados a partir de 2017, após a publicação da BNCC, e que tratam especificamente das contribuições de Gruen ao Ensino Religioso no Brasil. Por fim, a pesquisa bibliográfica é complementada com trabalhos e obras que, apesar de mais antigas, utilizam conceitos-chave do Ensino Religioso e da proposta de Gruen, e ainda conceitos fundamentais do teólogo, como educação libertadora e religiosidade, remetendo a obras de Paulo Freire e Paul Tillich.

A pesquisa documental recorreu à análise de fontes primárias, ou seja, materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou científico. Assim, foram examinados documentos jurídico-administrativos, que regulamentam as bases curriculares de ensino no Brasil, desde 1890, com a proclamação da República, até 2022. Além da legislação pertinente ao Ensino Religioso, merece destaque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em Minas Gerais, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). A análise dos documentos permitiu identificar os avanços jurídicos e metodológicos, bem como verificar a incorporação dos fundamentos epistemológicos propostos por Gruen nesses documentos.

Dessa forma, a escolha dos textos para a revisão bibliográfica considerou dois critérios: a centralidade da temática no debate sobre os fundamentos do Ensino Religioso e a relevância histórica para

compreender as transformações do componente curricular no Brasil a partir do final da década de 60, em diálogo com as contribuições de Gruen. Em complemento, a análise documental foi realizada mediante leitura interpretativa e categorização temática dos documentos curriculares (BNCC e CRMG), buscando identificar referências explícitas e implícitas ao pensamento de Wolfgang Gruen e à categoria de religiosidade como fundamento epistemológico do Ensino Religioso.

Contexto de Elaboração da BNCC e o Ensino Religioso

A inclusão do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não foi um processo linear, mas o culminar de décadas de lutas políticas, debates jurídicos e avanços epistemológicos. Para compreender sua configuração atual, é preciso analisar o percurso legislativo, as controvérsias que cercaram sua elaboração e os fundamentos que definiram a sua natureza como componente curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, foi um marco nesse processo. Na sua redação original, o artigo 33 gerou polêmicas ao prever a possibilidade de um ensino confessional e interconfessional, além de estipular que a sua oferta seria “sem ônus para os cofres públicos”. A mobilização de educadores e de entidades como o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) conduziu à promulgação da Lei nº 9.475/1997, que redefiniu o artigo 33 ao inscrever o Ensino Religioso como “parte integrante da formação básica do cidadão” e ao instituir o “respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. Tal inflexão normativa desloca o componente de uma matriz confessional para um estatuto jurídico-

pedagógico orientado pelo princípio da laicidade e pela valorização da diversidade religiosa.

O FONAPER assumiu papel decisivo nesse movimento ao organizar, ainda em 1996, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), concluídos em outubro daquele ano. O texto definiu o fenômeno religioso como objeto de conhecimento da área e estruturou o currículo em eixos como Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas/ Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos. Embora tenham sido protocolados no MEC, os PCNER não chegaram a ser publicados oficialmente pelo órgão, sendo posteriormente editados, em 1997 pela Editora Ave Maria, editora vinculada a uma instituição de caráter religioso. Esse fato conferiu certa ambiguidade ao processo, já que um documento elaborado para sustentar uma proposta de ensino não confessional acabou circulando por meio de uma editora confessional, o que expôs tensões próprias daquele período.

Apesar dessa contradição, os PCNER tornaram-se referência pedagógica e sustentaram a nova legislação, ao mesmo tempo em que abriram caminho para que o Fórum ampliasse sua atuação em torno da formação docente. Foram encaminhadas propostas ao Conselho Nacional de Educação (CNE) nos anos de 1998, 2003 e 2006, promovidos cursos de extensão a distância e realizados seminários e congressos nacionais, que reuniram professores de diferentes regiões do país. Essas iniciativas contribuíram para a qualificação do corpo docente e para o fortalecimento do ER como área curricular.

A atuação do FONAPER também se expandiu para o campo político e jurídico. O acompanhamento crítico ao Acordo Brasil–Santa Sé, entre 2009 e 2010,

trouxo preocupações sobre a constitucionalidade do pagamento de serviços confessionais em espaços públicos. O questionamento se transformou em uma complexa batalha jurídica no âmbito do Supremo Tribunal Federal (STF). Isto porque, o Acordo Brasil-Santa Sé, promulgado em 2010, afirmava em seu artigo 11 que o Ensino Religioso seria “católico e de outras confissões religiosas” (Decreto n. 7.107, 2010). Essa redação reacendeu a polêmica sobre a natureza do ER, levando a Procuradoria-Geral da República a ajuizar a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.439, requerendo que o STF determinasse que o ER em escolas públicas fosse exclusivamente de natureza não confessional.

O FONAPER, em 2011, ingressou como *amicus curiae* na ADI nº 4.439 no STF, defendendo a interpretação do artigo 33 da LDB em favor de um Ensino Religioso de natureza não confessional. Esse percurso consolidou a entidade como a principal representação de professores e pesquisadores da área, articulando fundamentos curriculares, políticas de formação e posicionamentos jurídicos em âmbito nacional.

Esse reconhecimento abriu espaço para que o FONAPER fosse convidado a integrar o grupo de especialistas encarregado de redigir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de 2015. O percurso do ER, dentro das versões da BNCC, reflete a intensidade das disputas em torno da sua legitimidade e *status* acadêmico. Na primeira versão (2015), foi incluído como componente da área de Ciências Humanas; na segunda, deslocado para uma área própria; e na terceira, apresentada em abril de 2017, chegou a ser excluído do texto. A exclusão do Ensino Religioso como componente curricular mobilizou forte reação da comunidade acadêmica

e dos educadores, o que resultou em milhares de manifestações favoráveis à sua permanência na BNCC. Na versão homologada, em dezembro de 2017, o Ensino Religioso foi reinserido como área de conhecimento independente e componente curricular do Ensino Fundamental (Baptista e Siqueira, 2020).

O processo de formulação e homologação da BNCC ocorreu paralelamente ao trâmite da ADI nº 4.439. Após anos de debates e uma audiência pública em 2015, o STF julgou a ação improcedente em 2017, por 6 votos a 5, decidindo pela “constitucionalidade do ensino religioso confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas” (Supremo Tribunal Federal, 2017). Apesar da decisão do STF, a BNCC, homologada meses depois, manteve-se firme na perspectiva não confessional, alinhada à LDB. O documento normativo definiu o “conhecimento religioso” como o seu objeto de estudo em uma compreensão do saber produzido no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, especialmente das Ciências da Religião, que investigam o fenômeno religioso como bem simbólico resultante da busca humana por sentido (Brasil, 2017).

A BNCC estruturou o componente em três Unidades Temáticas: Identidades e Alteridades, Manifestações Religiosas e Crenças Religiosas e Filosofias de Vida. Seus objetivos pedagógicos são claros: proporcionar a aprendizagem de conhecimentos religiosos e culturais, promover os direitos humanos e a liberdade de consciência e crença, desenvolver o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares, e contribuir para que os estudantes construam os sentidos pessoais de vida de forma ética e cidadã (Brasil, 2017).

Um dos maiores avanços decorrentes da consolidação do ER na BNCC foi a resolução de um problema histórico: a formação de professores. A ausência de um curso de licenciatura específico sempre foi uma das principais fragilidades da área. Com a homologação da BNCC, o CNE finalmente aprovou, em 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, definindo-o como a formação que habilita para a docência em Ensino Religioso. O parecer que fundamentou as DCNs reafirma que o estudo qualificado dos conhecimentos religiosos deve se dar por meio da “fundamentação científica própria das Ciências da Religião”, consolidando o caráter acadêmico e não confessional do componente (Parecer CNE/CP no 12/2018; Resolução CNE/CP nº5, 2018).

A BNCC, nesse sentido, representa a culminância de um longo processo de lutas e de construção epistemológica, que estabeleceu o Ensino Religioso como um componente curricular legítimo, não confessional e academicamente fundamentado, cujo propósito é a formação integral e cidadã em uma sociedade plural.

Wolfgang Gruen e o Ensino Religioso: fundamentos epistemológicos e pedagógicos no CRMG

Enquanto a BNCC representa a consolidação, em âmbito nacional, do Ensino Religioso não confessional, suas bases epistemológicas foram delineadas décadas antes, em Minas Gerais, pelo teólogo e educador Wolfgang Gruen. No final dos anos 1960, em um contexto de reformulação da legislação educacional, ainda marcado pela Lei nº 4.024/1961 e, posteriormente, pela Lei

nº 5.692/1971, que mantinha o ER como disciplina de matrícula facultativa, Gruen elaborou uma proposta inovadora que redefiniu a compreensão do componente curricular, promovendo uma inflexão teórica consistente. A relevância de sua contribuição é reconhecida no próprio Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), que o assume explicitamente como principal referencial teórico:

Esse componente curricular tem um papel significativo no processo de formação integral dos educandos. E o CRMG adota, interpreta e compreende o objeto deste componente —o Conhecimento Religioso— a partir da experiência de Minas Gerais, que pode ser uma pista para elucidar a discussão sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos desse componente. Trata-se da proposta, uma mudança de paradigma, de Wolfgang Gruen [...] que, seguindo Paul Tillich (1970), destaca a questão antropológica dessa formação. Compreende que a religiosidade, nessa perspectiva, é uma dimensão humana, ou seja, todo ser humano vive e busca sentido, uma “dinâmica de abertura [...] ao sentido fundamental da sua existência, seja qual for o modo como é percebido esse sentido. Não se trata apenas de uma atitude entre muitas [...] a religiosidade está à raiz de todas as dimensões da pessoa, está à raiz da vida humana na sua totalidade” (GRUEN, 1974, p. 75). Wolfgang Gruen (2004, p. 414) reafirma essa visão, destacando o compromisso: “chamamos religiosidade a disponibilidade dinâmica da pessoa ao sentido fundamental de sua existência, encarado como compromisso.” Desta forma, o Ensino Religioso oferece um espaço de aprendizagem fundamental no desenvolvimento dos educandos. (Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG, 2022, p. 581)

O ponto central do pensamento de Gruen foi a distinção entre Ensino Religioso e Catequese. Para ele, a catequese, como educação na fé, pertence ao espaço da comunidade religiosa, utilizando uma “linguagem de dentro”, própria dos que partilham da mesma crença. Já a escola pública, por sua natureza plural e laica, exige outra abordagem. O ER, ou, como preferia nomear para reforçar a diferença, Ensino Religioso Escolar (ERE), deveria possuir objeto de estudo e linguagem próprios, adequados a um ambiente que inclui também ateus e agnósticos.

Para fundamentar a sua proposta, Gruen encontrou inicialmente em Paul Tillich a chave conceitual para compreender a religiosidade. Em seus escritos já nos anos de 1970, destacou a definição tillichiana como abertura radical do ser humano ao sentido da vida, entendida como dimensão de profundidade da existência:

a atitude dinâmica de abertura do homem ao sentido radical de sua existência. Não se trata de ‘mais uma’ atitude ou função: a religiosidade é a dimensão mais profunda de todas as funções da vida humana, ou melhor, da totalidade da vida. Esta abertura ao sentido radical da existência humana será, por isso mesmo, abertura ao Transcendente. O mesmo Tillich lembra que isto é um ideal; na realidade, o homem está tragicamente alienado do sentido e da profundidade de sua existência; eis por que de fato, a religiosidade se tomou uma função entre outras, e muitas vezes em desacordo com elas (Gruen, 1974, p. 2).

Esse enunciado revela como Gruen assumiu a religiosidade não como prática religiosa restrita, mas como dimensão constitutiva da condição humana, marcada pela abertura ao Transcendente e, ao mesmo tempo, pela tensão da alienação existencial. A religiosidade aparece, assim, como

núcleo profundo da vida, mas sujeita a rupturas e contradições, o que exigia, segundo ele, uma elaboração pedagógica própria no espaço escolar.

Com o passar das décadas, Gruen reelaborou esse conceito em um processo de amadurecimento intelectual e ampliação de horizontes. Em 2004, redefiniu a religiosidade como disponibilidade ao sentido fundamental da própria existência, ressaltando que esse sentido deve ser assumido como compromisso na vida pessoal e social: “disponibilidade ao sentido fundamental da própria existência, sentido esse encarado como compromisso na vida pessoal e social” (Gruen, 2004, p. 90).

Essa reformulação permitiu incluir não apenas as diferentes tradições religiosas, mas também perspectivas seculares e não teístas, ampliando o alcance pedagógico do Ensino Religioso. Em 2005, na aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da PUC Minas, Gruen retomou Tillich para reforçar a dimensão antropológica da religiosidade, relacionando-a às grandes perguntas humanas sobre a origem, o destino e a responsabilidade no tempo da vida. Tillich afirmava:

Em todos os tempos, à raiz da vida humana encarada com maturidade, estão as grandes perguntas existenciais a respeito do sentido dessa vida: ‘de onde vim e para onde vou? O que faço, e devo fazer, no breve tempo entre o nascimento e a morte?’ Para Tillich, esse questionamento exigente, atitude dinâmica de abertura da pessoa ao sentido radical de sua existência, constitui a ‘dimensão de profundidade’ ou ‘religiosa’ do ser humano, sua ‘religiosidade’. Não se trata, esclarece Tillich, de ‘mais uma’ atitude ou função: a religiosidade é a mais profunda de todas as funções da vida humana; ou melhor, da vida humana como totalidade. (Gruen, 2005, p. 21)

Em seus escritos mais recentes, Gruen acrescentou densidade à proposta ao sugerir o termo “espiritualidade” como categoria mais ampla para expressar a diversidade contemporânea das experiências de sentido e transcendência. Ele mesmo afirma que nos final dos anos 60,

depois de várias experiências, nasceu o primeiro esboço de Ensino Religioso na Escola distinto da catequese. Seu objeto é a abertura dinâmica do aluno a um conjunto de atitudes e valores, escolhidos não pelos professores ou pelo MEC, mas por eles mesmos, que dão sentido à sua vida: esse conjunto, cultivado e vivido habitualmente, é algo comum a todos com ou sem religião, com fé em Deus ou ateus. Foi chamado religiosidade ou espiritualidade. (Gruen, 2017, p. 2)

Desse percurso resulta a consolidação da religiosidade como categoria antropológica fundamental. Em diálogo com a espiritualidade, tornou-se capaz de abarcar a pluralidade de formas pelas quais os sujeitos constroem sentido em suas vidas, ampliando significativamente o horizonte pedagógico do Ensino Religioso.

Gruen (2013) enfatizou que o ER se constitui no diálogo em sala de aula, mediado pela “linguagem de fora”. Essa linguagem impede que o espaço escolar seja monopolizado pela fé de um grupo religioso como explicação única às questões existenciais. Os educandos, em sua diversidade, buscam o sentido da vida em diferentes horizontes hermenêuticos, o que torna imprescindível que o Ensino Religioso dialogue com sua realidade social, cultural e histórica.

A abordagem de temas oriundos das tradições de fé deve ocorrer em registro crítico, aberto à diversidade e à construção coletiva de sentidos. Retomando as categorias de Baudler, Gruen

distingue entre linguagem de “dentro” (interna ao grupo) e linguagem de “fora” (adequada ao espaço escolar). Essa última é franca, transparente, aberta ao diálogo, sem negar a tradição de origem, mas sem reduzi-la à exclusividade.

A pedagogia do ER, portanto, encontra na linguagem de fora um recurso metodológico essencial. Trata-se de um vocabulário próprio do ambiente escolar, em que diferentes áreas do conhecimento dialogam com seus códigos, conteúdos e procedimentos. É uma linguagem que valoriza a experiência, promove a reflexão crítica e favorece juízos conscientes diante da realidade. Gruen insistia na precisão terminológica: ao se referir, por exemplo, a “Jesus de Nazaré” em vez de “Jesus Cristo”, sendo “Cristo” uma profissão de fé, evitava-se o risco do proselitismo (Gruen, 2013). Como destacam Siqueira et al. (2018, p. 662), a

linguagem própria da escola, na perspectiva da religiosidade, é de abertura ao outro, numa dinâmica pluralista, respeitosa, aberta, humilde e capaz de esboçar uma análise crítica do que se reconhece como verdadeiro, do que se aprecia e valoriza, evidenciando o educando como ser de relações, num contexto de contínuas mudanças.

As ideias de Gruen também dialogaram com os debates pedagógicos de sua época. Influenciado por Hugo Assmann e, sobretudo, por Paulo Freire, com quem teve contato direto no Chile em 1969, Gruen concebeu um ER libertador, centrado no sujeito e no diálogo, em sintonia com os princípios da “Educação como prática da liberdade”². Foi

2 Gruen em entrevista a Siqueira (2003) menciona que: Em fevereiro de 1969, discretamente, junto com uns 10 colegas, tivemos uma quinzena com Paulo Freire, exilado em Santiago do Chile, sobre Evangelização pelo Método da conscientização, para agentes de catequese na América Latina.

ainda pioneiro na defesa da formação de docentes em Ciências da Religião, participando da criação do primeiro curso da área no Brasil, na UFJF, em 1969, antecipando em quase 50 anos a formulação das DCNs nacionais.

A evidência mais clara da atualidade de seu pensamento encontra-se no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Enquanto a BNCC define o objeto do ER como “conhecimento religioso”, o CRMG avança ao adotar a obra de Gruen como chave interpretativa desse objeto.

O CRMG incorpora diretamente o conceito de religiosidade, compreendendo-a como “uma dimensão humana, ou seja, todo ser humano vive e busca sentido” (Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG, 2022). Ressalta ainda que “o ensino religioso parte da experiência do educando, de sua busca de sentido” (Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG, 2022, p. 576), articulando-se com os demais componentes para uma formação integral. Essa influência não ficou restrita ao plano teórico: na prática, o CRMG ampliou significativamente o escopo do componente em relação à BNCC. O número de habilidades passou de 63 para 115, e as unidades temáticas foram expandidas, incluindo “manifestações culturais e religiosas” e “espaços e territórios religiosos e socioculturais” (Baptista e Siqueira, 2021, p. 513).

Enquanto a BNCC adota o conhecimento religioso como objeto, o CRMG explicita a influência de Gruen, citando-o e incorporando sua concepção de religiosidade como referencial. Inspirado nesse pensamento, o documento mineiro propõe que o educando seja o centro da aprendizagem a partir de suas experiências e que, ao final do Ensino Fundamental, demonstre uma atitude dialogal. Essa

orientação amplia habilidades, integra dimensões socioculturais e consolida o ER em Minas Gerais como espaço de formação cidadã, diálogo intercultural e reconhecimento da diversidade, em consonância com os princípios de um Estado laico.

A incorporação da perspectiva de Gruen pode ser verificada no CRMG não só na introdução do componente curricular, que o cita expressamente como referencial teórico interpretativo, mas nas próprias habilidades acrescidas pelo Currículo, em relação à proposta da BNCC. Nesse sentido, pode-se visualizar a perspectiva de Gruen e sua preocupação com a centralidade do educando à medida que o CRMG acrescenta, por exemplo, as habilidades: “(EF01ER07MG) Reconhecer que cada ser humano traz consigo suas vivências e experiências”; “(EF01ER08MG) Respeitar e valorizar os nomes das pessoas”; “(EF01ER10MG) Reconhecer na própria vida momentos marcantes que possibilitaram novos saberes”. Assim, espera-se do educando, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, que desenvolva essas habilidades, mas sempre colocando-o no centro do processo de aprendizagem.

Quanto à ampliação da perspectiva ao tomar a religiosidade como objeto de conhecimento, desde a perspectiva antropológica de Gruen, o CRMG incorpora a sua percepção na integralidade do currículo, mas pode ser identificada, por exemplo, a partir das habilidades pretendidas para os anos do Ensino Fundamental: “(EF02ER12MG) escrever o significado de símbolos culturais e religiosos de pessoas e grupos, em sua diversidade, começando pela sua realidade e dos colegas”; “(EF04ER09MG) Identificar diferentes formas de se relacionar com o sagrado e que possibilitam a vivência comunitária”; “(EF04ER10MG) Reconhecer que o ser humano busca explicações e espiritualidades

que oferecem sentidos de vida pessoal e coletiva”; “(EF06ER15MG) Refletir sobre os sentidos de determinados símbolos, que podem ter significados diferentes para cada pessoa ou grupo, denotando as diferentes histórias culturais e religiosas e suas interpretações”; “(EF07ER09MG) Conceituar o que é mística e o que é espiritualidade”; “(ER09ER12MG) Formular projetos de vida que estejam baseados em princípios e valores que superem o consumismo, o individualismo e a competição e produzam atitudes e compromissos que levem à qualidade da convivência socioambiental e às ações solidárias e fraternas”, todas acrescidas pelo CRMG em relação à BNCC.

A inflexão epistemológica iniciada por Wolfgang Gruen, desde o final dos anos 60, não foi apenas uma formulação teórica, mas um projeto pedagógico

consistente que ofereceu solução viável para a inserção do Ensino Religioso na escola pública laica (Siqueira, 2024). Sua influência no Currículo Referência de Minas Gerais evidencia a vitalidade de seu legado, consolidando em Minas Gerais um modelo de ER que, ao mesmo tempo, respeita as diretrizes da BNCC e se aprofunda numa base teórica que coloca a busca humana por sentido no centro do processo educativo.

Com o propósito de síntese analítica, a tabela abaixo apresenta as principais correspondências e evoluções identificadas entre a proposta de Gruen, a BNCC e o CRMG, demonstrando que o referencial teórico se tornou base interpretativa dos currículos, bem como evidenciando os resultados centrais dessa revisão bibliográfica:

Categoria de Análise	Paradigma de Wolfgang Gruen (Final da década 1960)	Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017)	Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG - 2022)
Objeto de Estudo	Religiosidade: entendida como categoria antropológica e busca humana de sentido.	Conhecimento Religioso: fenômeno religioso como objeto das Ciências da Religião.	Religiosidade: adota explicitamente o paradigma de Gruen como chave interpretativa.
Natureza Pedagógica	Não confessional: distinção clara entre Ensino Religioso escolar e catequese.	Não proselitista: foco no respeito diversidade cultural e religiosa.	Não confessional para a formação cidadã: abordagem pedagógica plural com foco no diálogo intercultural e reconhecimento da diversidade.
Linguagem	“Linguagem de fora”: linguagem plural e acadêmica, adequada ao espaço laico.	Não específica a linguagem, enfatiza a fundamentação teórica.	Consolida a “linguagem de fora” e a atitude dialogal do estudante.
Destinatários	Universal: inclui estudantes com ou sem filiação religiosa, ateus e agnósticos.	Estudantes do Ensino Fundamental em escolas públicas.	Centralidade no educando e nas suas experiências de vida e sentido, independente de filiação religiosa.
Implementação curricular	Pioneirismo em Minas Gerais e contribuição na criação de cursos de licenciatura.	Estabelece 63 habilidades e Unidades Temáticas nacionais.	Amplia para 115 habilidades (sem excluir quaisquer das 63), aprofundando dimensões socioculturais.

Note. Elaborada pelas autoras, com auxílio da IA.

Considerações Finais

O Ensino Religioso no Brasil percorreu uma trajetória histórica marcada por tensões e ambiguidades entre a laicidade do Estado e as pretensões confessionais. Nesse cenário, a contribuição de Wolfgang Gruen foi determinante para inaugurar um novo horizonte interpretativo, ao propor a religiosidade como categoria antropológica e ao distinguir o Ensino Religioso escolar da Catequese. Essa inflexão reposicionou o componente como espaço de diálogo, formação cidadã e reconhecimento da pluralidade, conferindo-lhe legitimidade no âmbito da escola pública laica.

A Base Nacional Comum Curricular consolidou esse percurso ao definir o conhecimento religioso como objeto do componente, assegurando o caráter não confessional e o respeito à diversidade cultural e religiosa do país. Entretanto, a análise demonstra de que a fundamentação epistemológica da BNCC já havia sido antecipada pelo pensamento de Gruen, especialmente em Minas Gerais, onde sua proposta foi não apenas acolhida, mas também reelaborada em termos pedagógicos e metodológicos, cumprindo o objeto deste artigo.

O Currículo Referência de Minas Gerais representa a síntese mais clara desse legado. Ao adotar explicitamente a religiosidade como eixo interpretativo, amplia as habilidades previstas na BNCC, insere novas dimensões socioculturais e explicita a centralidade do educando na construção do conhecimento. Trata-se de um avanço que confirma a vitalidade das ideias de Gruen e sua capacidade de responder às demandas de uma sociedade plural, em que a convivência com a diferença se torna condição indispensável para a educação.

As considerações apresentadas permitem concluir, portanto e alcançando integralmente o objetivo proposto, que o legado de Wolfgang Gruen permanece decisivo para a consolidação do Ensino Religioso no Brasil. Sua proposta, incorporada e atualizada pelo CRMG, aponta caminhos para a superação de impasses históricos e para a afirmação de um componente curricular que valoriza a busca humana por sentido, fortalece o diálogo intercultural e contribui para a formação de sujeitos mais críticos, conscientes e solidários em um Estado democrático e laico.

Referências


- Baptista, P. A. N. e Siqueira, G. D. P. (2020). Ensino Religioso na escola pública brasileira e a questão da laicidade. *Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, 18(55), 33. <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2020v18n55p33>
- Baptista, P. A. N. e Siqueira, G. D. P. (2021). O Ensino Religioso, a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG. *Revista Pistis Praxis*, 13(1). <https://doi.org/10.7213/2175-1838.13.01.DS05>
- Brasil. (1890). *Decreto n. 119-A*, de 07 de janeiro de 1890.
- Brasil. (1971). *Lei n. 5.692*, de 11 agosto de 1971.

- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (1997). *Lei n. 9.475*, de 22 de julho de 1997.
- Brasil. (2010). *Decreto n. 7.107*, de 11 de fevereiro de 2010.
- Brasil, Ministério da Educação. (2015). *Base Nacional Comum Curricular*.
- Brasil, Ministério da Educação. (2016). *Base Nacional Comum Curricular*, 2ª versão revista.
- Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação. (2018). *Parecer CNE/CP nº 12/2018*.
- Brasil. (2018). *Resolução CNE/CP nº5*, de 28 de dezembro de 2018.
- Concílio Vaticano II. (1965). *Gravissimum educationis: Declaração sobre a educação cristã*. Vaticano.
- Congregação para o Clero. (1971). *Diretório geral de catequese*. Vaticano.
- Congregação para o Clero. (1997). *Diretório geral para a catequese*. Vaticano.
- Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. Editora Ave Maria.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Gruen, W. (1974). *O “Ensino Religioso” na escola*. Instituto Central de Filosofia e Teologia – UCMG.
- Gruen, W. (2004). Ensino Religioso Escolar. Em W. M. Pedrosa et al. (Orgs.). *Dicionário de catequética* (pp. 411–421). Paulus.
- Gruen, W. (2005). Ciências da Religião numa sociedade multicultural. *Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, 3(6), 15–26.
- Gruen, W. (2013). Linguagem no Ensino Religioso e na vida. Em A. Boeing e S. Itoz (Orgs.). *O Ensino Religioso no projeto pedagógico pastoral salesiano II* (p. 173–188). Rede Salesiana de Escolas.
- Gruen, W. (2017). *Ponto de partida importante no debate sobre o Ensino Religioso na escola* [Manuscrito].
- João Paulo II. (1979). *Catechesi Tradendae: Exortação apostólica sobre a catequese no nosso tempo*.
- Vaticano Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação. (2022). *Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG*.
- Siqueira, G. do P. (2003). *Tensões entre duas propostas de Ensino Religioso: Estudo do fenômeno religioso e/ou educação da religiosidade* [Dissertação de mestrado em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].
- Siqueira, G. do P. (2012). *O Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil: Implicações epistemológicas em um discurso conflitivo, entre a laicidade e a confessionalidade num estado republicano*. [Tese de doutorado em Ciência da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora].

- Siqueira, G. do P. (2024). Wolfgang Gruen e o Ensino Religioso: Memórias tecidas em releituras e horizontes em expansão. Em G. P. Siqueira e P. A. N. Baptista (Orgs.). *Wolfgang Gruen e a mudança histórica do ensino religioso escolar: Um novo paradigma* (p. 73–92). Editora Recriar.
- Siqueira, G. do P., Baptista, P. A. N. e Teodoro-Silva, W. (2018). A Conferência de Medellín: Contexto político-eclesial e a posição sobre a Educação e a Juventude. *Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião*, 16(50), 648–676. <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2018v16n50p648-676>
- Supremo Tribunal Federal. (2017). *Acórdão da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439/2010*, de 27 de setembro de 2017.
- Tillich, P. (1970). *La Dimension perdida: Indigência y esperanza de nuestro tiempo*. Desclée.

Biodanza en la docencia teológica universitaria: Una metodología vivencial para la formación integral

Biodanza in Theological Higher Education: An Embodied Pedagogical Approach to Integral Human Formation

Gwendolyn Araya Gómez 
garaya@uct.cl
Universidad Católica de Temuco

RESUMEN

En el contexto de la educación superior católica, donde la formación teológica busca integrar dimensiones cognitivas, éticas y espirituales, esta investigación aborda la escasa incorporación de metodologías vivenciales centradas en el cuerpo. El estudio examina la escasa evidencia empírica existente sobre la biodanza como mediación pedagógica en la docencia teológica universitaria y su posible aporte a la formación integral del estudiantado. Desde un enfoque cualitativo fenomenológico, se desarrolló un estudio de caso único en un curso electivo de la Universidad Católica de Temuco, a partir del análisis de testimonios escritos voluntarios mediante categorización temática asistida por *software*. Los resultados identifican cinco dimensiones relevantes: novedad formativa, transformación emocional, impacto personal-espiritual, apertura relacional y cohesión comunitaria, y rol mediador de la facilitadora. En conjunto, los hallazgos muestran que la biodanza favorece un aprendizaje encarnado que articula cuerpo, emoción y espiritualidad, ampliando el horizonte de la formación teológica universitaria y evidenciando su potencial como estrategia pedagógica innovadora en educación superior católica.

Palabras clave: Biodanza, formación integral, aprendizaje encarnado, docencia teológica universitaria, pedagogías vivenciales.

ABSTRACT

Within Catholic higher education, where theological education is expected to cultivate an integrated formation encompassing intellectual, ethical, and spiritual dimensions, the pedagogical potential of embodied, experiential approaches remains underexplored. This study addresses the lack of empirical inquiry into biodanza as a mediating practice in university-level theological teaching and its contribution to students' holistic formation. Employing a qualitative phenomenological design, a single-case study was undertaken in an elective course at the Universidad Católica de Temuco, drawing on the thematic analysis of voluntary written testimonies supported by qualitative data analysis software. The findings reveal five interrelated dimensions: the experience of pedagogical novelty, processes of emotional transformation, personal-spiritual reconfiguration, enhanced relational openness and communal cohesion, and the formative role of facilitation. Taken together, these results suggest that biodanza enables a form of embodied learning in which cognition, affect, and spirituality are dynamically integrated. The study thus points to the potential of such practices



to extend the pedagogical horizon of theological education and to inform innovative approaches to integral formation in Catholic university contexts.

Keywords: *Biodanza, integral formation embodied learning university-level theological teaching, experiential pedagogies.*

1. Introducción

En el contexto de transformación de la docencia universitaria hacia enfoques centrados en el estudiante y orientados a la formación integral, han cobrado relevancia las metodologías vivenciales que integran cuerpo, emoción, reflexión crítica y experiencia situada. Estas propuestas buscan superar modelos exclusivamente cognitivos y favorecer aprendizajes integrales, capaces de desarrollar competencias socioemocionales, relacionales y éticas, especialmente necesarias en escenarios universitarios marcados por la diversidad cultural y los desafíos contemporáneos de convivencia.

En el ámbito de la educación superior, la biodanza —concebida como un sistema de integración afectiva y de desarrollo de los potenciales humanos (Toro, 2007)— ha tenido históricamente presencia en programas de formación vinculados principalmente a la psicología. En este sentido, se ha utilizado primariamente como herramienta vivencial orientada al autoconocimiento y al desarrollo personal. Sin embargo, no existen registros de su incorporación en procesos de formación teológica general en universidades católicas, lo que abre un campo interesante de innovación pedagógica.

Esta ausencia resulta particularmente significativa si se considera que la enseñanza teológica en las universidades católicas busca articular el saber académico con el crecimiento ético, relacional y espiritual del estudiantado. Asimismo, pese a su potencial formativo, las metodologías vivenciales suelen enfrentar resistencias o interpretaciones reductivas que las consideran actividades periféricas o meramente recreativas, dificultando su integración sistemática en el currículo universitario. De allí la importancia de explorar experiencias

emergentes que permitan evaluar su pertinencia y su contribución efectiva a la formación integral de los estudiantes.

La presente investigación se sitúa en este cruce y examina el caso del curso electivo de formación general “Cuerpo en movimiento y Teología”, impartido en la Universidad Católica de Temuco, el cual incorpora la biodanza en un proceso breve de cuatro sesiones como parte de su propuesta pedagógica. El estudio busca comprender cómo los estudiantes vivencian esta metodología en el marco de su formación teológica y qué sentidos atribuyen a la experiencia. Para ello, se analizaron los comentarios espontáneos y voluntarios registrados en la instancia de autoevaluación escrita final del curso. Entre los principales hallazgos destaca la percepción de un impacto positivo en la cohesión grupal, la apertura interpersonal, la regulación emocional, el autoconocimiento y la vivencia espiritual. Desde un enfoque cualitativo y fenomenológico, esta investigación pretende aportar evidencias que sustenten la posibilidad —hasta ahora escasamente explorada— de integrar la biodanza en la docencia teológica universitaria como una metodología vivencial orientada a la formación integral.

En este marco, el objetivo general de esta investigación es comprender los sentidos y las formas de vivenciar la biodanza que construye el estudiantado del curso “Cuerpo en movimiento y Teología”, electivo de formación general de la Universidad Católica de Temuco (UCT). Para ello, se definieron tres objetivos específicos: 1) describir el valor formativo que los y las estudiantes atribuyen a la biodanza como actividad vivencial del curso; 2) analizar las relaciones que establecen entre esta experiencia y su proceso de formación teológica;

y 3) identificar las condiciones pedagógicas que facilitan u obstaculizan la integración de la biodanza en la formación general universitaria. En la estructura del artículo se sigue el orden clásico, partiendo con el marco teórico y terminando con la discusión y las conclusiones.

2. Revisión de literatura, marco teórico

El marco teórico se organiza en cuatro niveles articulados: (1) fundamento teológico primario desde la Escritura y el núcleo de la fe; (2) elaboración teológica sistemática en la Tradición; (3) diálogo interdisciplinar con la pedagogía y las ciencias del cuerpo; y (4) aplicación metodológica en la integración de la biodanza como mediación vivencial en la docencia teológica universitaria.

2.1. Fundamento teológico primario desde la Escritura y el núcleo de la fe

Desde la antropología bíblica, el ser humano se comprende como una unidad viviente, histórica y relacional. El relato de la creación presenta al *ādām* como “polvo” animado por el aliento de Dios (Gn 2:7), de modo que la existencia humana acontece como corporeidad situada y vulnerable, en la que se entraman conocimiento, afectividad y apertura a la Alianza. En esta perspectiva, la materia y la carne no remiten a un soporte neutro ni a un ámbito ajeno a la vida del espíritu; la *bāsār* (carne) nombra la concreción de la criatura en el mundo, mientras el *sōma* (cuerpo) señala la presencia personal que se expresa, se vincula y se ofrece. Por ello, los procesos de aprendizaje y de configuración identitaria se despliegan siempre de manera encarnada —en gestos, vínculos, afectos y memoria corporal—, lo que ofrece un fundamento

escribirístico para valorar metodologías formativas que integran movimiento, experiencia y encuentro como mediaciones de sentido.

La densidad teológica de este horizonte se vuelve más clara a partir del núcleo cristológico de la fe: la encarnación del Hijo de Dios. La confesión de que el Verbo “se hizo carne” (Jn 1:14) orienta decisivamente toda antropología cristiana, al situar la corporalidad como ámbito donde acontece la revelación y donde lo humano es asumido y conducido hacia su plenitud. En continuidad con ello, el Nuevo Testamento describe la respuesta creyente como una existencia que involucra el cuerpo: la entrega de la vida se expresa como culto existencial (Rom 12:1) y la corporeidad es asumida como espacio de santificación (1 Co 6:19). En este marco, las prácticas vivenciales pueden comprenderse —sin reemplazar la reflexión teológica— como mediaciones que favorecen una apropiación integral de lo aprendido, en cuanto articulan experiencia personal, relación con el otro y apertura a la trascendencia. Sobre este horizonte bíblico-cristológico resulta coherente el tránsito hacia los desarrollos teológicos presentes en la historia del cristianismo y en el Magisterio eclesial, en los cuales la educación se fundamenta explícitamente como formación integral orientada al fin último de la persona y al bien común.

2.2. Elaboración teológica sistemática en la Tradición

En continuidad con la antropología bíblica de la unidad personal, resulta pertinente acudir a una formulación teológica capaz de expresar esa unidad con mayor rigor conceptual. En este sentido, Tomás de Aquino ofrece una mediación particularmente fecunda y opera como bisagra entre el dato escriturístico y su ulterior explicitación

magisterial, al afirmar que el cuerpo no es un mero instrumento pedagógico ni un añadido secundario, sino dimensión constitutiva del sujeto que conoce, aprende y se configura. En efecto, al comprender al ser humano como un compuesto sustancial de alma y cuerpo, evita tanto el dualismo como los reduccionismos que subordinan lo corporal a una función meramente instrumental.

Desde esta antropología tomista, el cuerpo no solo media en los procesos de aprendizaje significativo, sino que constituye, junto con el alma, la unidad sustancial del ser humano. En esta línea, Silvana Filippi (2007) ofrece una base teológica sólida para comprender que, según santo Tomás de Aquino, el alma es la forma sustancial del cuerpo humano y que su carácter de forma deriva de su condición de sustancia espiritual dotada de *esse* propio. Por ello, el cuerpo no constituye un elemento accidental o secundario, sino que participa del único acto de ser del compuesto humano (pp. 263-265).

Desde esta perspectiva, puede sostenerse teológicamente que el aprendizaje y la experiencia, al vivirse de manera encarnada, no pueden desligarse del cuerpo, puesto que este participa activamente tanto del ser como del conocer. Esta comprensión refuerza la idea del cuerpo como componente constitutivo en todo proceso de conocimiento y de configuración identitaria, y permite reconocerlo también como lugar de experiencia espiritual, de expresión afectiva y de encuentro con el otro y con Dios. En consecuencia, se abre un marco teológico favorable para valorar metodologías formativas que integran movimiento, afectividad y vivencia corporal —como ocurre en el ámbito del aprendizaje encarnado— y que pueden contribuir de modo significativo a la formación integral y espiritual en contextos universitarios católicos.

Esta elaboración doctrinal, asumida y desarrollada por la tradición teológica, prepara el paso a la formulación explícita del Magisterio sobre la educación como formación integral de la persona. En este sentido, el Magisterio universal de la Iglesia ofrece un marco teológico-normativo que fundamenta de manera explícita una comprensión integral de la educación, particularmente relevante para la enseñanza teológica universitaria. La declaración conciliar *Gravissimum educationis* afirma que la verdadera educación “se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último” y al bien de las comunidades de las que forma parte (Ge, #1), subrayando así una antropología unitaria en la que las dimensiones intelectual, moral, social y espiritual no pueden disociarse.

Esta visión ha sido retomada y profundizada recientemente por el papa León XIV, quien, al conmemorar el sexagésimo aniversario de dicho documento, sostiene que educar implica un acto de esperanza que involucra “mente, corazón y cuerpo”, de modo que la formación cristiana no se reduzca a lo conceptual, sino que se encarne en experiencias vitales capaces de generar discernimiento, relación y sentido (León XIV, 2025, #7.3). Desde esta perspectiva, la educación católica se comprende como una praxis integral y encarnada, orientada a la configuración plena de la persona y abierta a metodologías que articulen experiencia, corporalidad y búsqueda espiritual. De este modo, la teología cristiana puede dialogar fecundamente con enfoques educativos contemporáneos, incluidos aquellos de orientación socioconstructivista que sitúan al estudiante en el centro del proceso formativo.

2.3. Diálogo interdisciplinar con la pedagogía y las ciencias del cuerpo

En el ámbito educativo, la recuperación del cuerpo posee un amplio sustento en las ciencias sociales y en la pedagogía. Tal como muestra la revisión bibliográfica de Carmen Caro (2019), la reflexión contemporánea sobre la corporalidad encuentra uno de sus puntos de partida en los trabajos antropológicos de Mauss, quien abrió el estudio de los usos simbólicos del cuerpo. A ello se suman los aportes de Foucault, que analizó el cuerpo como espacio de poder y regulación, y de Le Breton, para quien el cuerpo constituye un revelador de la historia personal y un sistema simbólico cargado de significado (Caro, 2019, p. 128). La misma autora menciona que en sociología, autores como Goffman y Turner profundizaron en el carácter social y performativo del cuerpo, mientras que en el ámbito pedagógico autores como Fullat y Vilanou denunciaron la reducción del cuerpo a un mero objeto e impulsaron su comprensión como dimensión constitutiva del sujeto (Caro, 2019, pp. 128-129). Finalmente, Caro destaca la propuesta de Planella, quien sitúa el cuerpo como lugar de encarnación, socialización y construcción de sentido, abriendo una pedagogía crítica que supera el dualismo moderno (Caro, 2019, p. 129).

A esta reconstrucción histórica, se pueden añadir nuevos estudios como el de Kosmas et al. (2019), quienes demuestran que actividades basadas en movimiento tienen efectos positivos en la memoria y el desarrollo lingüístico de los estudiantes, reforzando la pertinencia de modelos educativos que articulan movimiento corporal y cognición.

Sin embargo, en la educación superior persiste una preponderancia de enfoques centrados

casi exclusivamente en la actividad cognitiva, lo que favorece dinámicas pedagógicas rígidas y escasamente vinculadas a la experiencia corporal. Este énfasis dificulta la incorporación de propuestas de aprendizaje encarnado. De manera complementaria, Steven Stolz (2015) sostiene que la comprensión significativa implica reconocer la experiencia perceptual y el papel constitutivo del cuerpo en la relación con uno mismo, con los otros y con el mundo. Desde esta perspectiva, la formación universitaria requiere reconsiderar sus supuestos tradicionales para integrar procesos de enseñanza y aprendizaje que aborden a la persona como un ser actuante, sintiente y pensante de manera unificada.

La literatura reciente sobre *aprendizaje encarnado* coincide en concebir el aprendizaje como un proceso holístico en el que cognición, emoción y corporalidad constituyen dimensiones inseparables de la formación humana. Este enfoque sostiene que la integración del *head, heart and hands* —cabeza, corazón y manos— posibilita formas de comprensión más profundas, significativas y transformadoras que aquellas derivadas de modelos centrados únicamente en la racionalidad cognitiva. Aunque una parte importante de las investigaciones aplica estas metodologías en campos como la educación para la sostenibilidad (Collin, 2023), su aporte resulta más amplio, pues favorecen la toma de conciencia personal, la apertura emocional y el desarrollo relacional.

Adicionalmente, diversos estudios evidencian que las prácticas corporales, sensoriales y creativas —como la fotovoz, la danza y el movimiento, el juego de roles, la poesía o la creación de *performances*— generan espacios propicios para la construcción colaborativa de significado (Bentz et al., 2022, p. 697). Desde esta perspectiva, el aprendizaje encarnado no se limita

a un ámbito temático específico, sino que ofrece un marco pedagógico integral que puede enriquecer múltiples experiencias formativas, particularmente aquellas orientadas al desarrollo personal, ético y espiritual del estudiantado.

Por ejemplo, el análisis de Nicol y Warren (2021) subraya que las pedagogías corporales basadas en las artes poseen un profundo potencial formativo, especialmente en un contexto global marcado por la ansiedad, el estrés, la polarización cultural y la crisis de sentido, resignificando el cuerpo como lugar legítimo de sapiencia. Para estos autores, el movimiento expresivo, la dramatización y la interacción corporal generan espacios donde la persona puede reconectarse consigo misma, con los otros y con narrativas culturales más amplias, fortaleciendo la autoconciencia, la regulación emocional y la empatía afectiva. Estas capacidades, que emergen del vínculo entre cuerpo, emoción y significado, son centrales para el aprendizaje encarnado y guardan una relación directa con procesos de formación espiritual, entendidos como la integración progresiva de experiencia, identidad, interrelación y sentido.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje encarnado se configura como un enfoque integral que articula cuerpo, emoción y cognición de manera unificada, permitiendo a los estudiantes desarrollar competencias relacionales y éticas indispensables en un mundo globalizado. Aunque existen investigaciones realizadas con estudiantes universitarios —incluyendo un ensayo controlado aleatorizado sobre estrés/depresión/sueño (López-Rodríguez et al., 2017)—, no se identificaron estudios que analicen la biodanza como mediación pedagógica en la docencia teológica universitaria o en programas de formación general en

universidades católicas. Con todo, la propuesta creada por Rolando Toro comparte plenamente los fundamentos del aprendizaje encarnado: la integración vivencial del movimiento, la dimensión afectiva, el encuentro humano y la activación de procesos de desarrollo personal a través de la experiencia corporal. Por ello, la biodanza puede comprenderse como una práctica afín dentro del campo del *aprendizaje encarnado*, pertinente para promover una formación universitaria orientada al crecimiento integral de la persona.

2.4. Hacia una epistemología de la corporeidad en la educación superior: Aportes desde las ciencias de la motricidad humana y el aprendizaje encarnado

La comprensión del aprendizaje encarnado como experiencia integral ha encontrado un importante desarrollo en las corrientes contemporáneas de las Ciencias de la Motricidad Humana, las cuales han cuestionado críticamente la tradición dualista y eurocéntrica que históricamente ha configurado la educación universitaria moderna (Sérgio, 2006; Montoya y Trigo, 2015). Desde esta racionalidad, el conocimiento ha tendido a reducirse a operaciones cognitivas abstractas, relegando el cuerpo a un lugar secundario o meramente instrumental dentro del proceso formativo. Frente a ello, las Ciencias de la Motricidad proponen comprender al ser humano como una unidad compleja en la que cuerpo, afectividad, pensamiento y trascendencia participan de manera inseparable en la construcción de sentido. En esta perspectiva, la motricidad no se limita al movimiento físico, sino que constituye una forma de presencia y proyección existencial mediante la cual la persona se relaciona consigo misma, con los otros y con el mundo (Trigo et al., 2014).

En continuidad con esta visión, la experiencia formativa deja de comprenderse como un proceso exclusivamente interior o individual para situarse en una trama relacional en la que el cuerpo aprende afectando y siendo afectado por otros cuerpos y por el entorno que habita (Toro-Arévalo y Valenzuela Mautz, 2011). Sobre esta base, Oliveira dos-Santos et al. (2023) profundizan una comprensión de la corporeidad desde la noción de *motricidad vital*, proponiendo una “ciencia encarnada” orientada a descolonizar las estructuras rígidas del aula universitaria. Los autores sostienen que el aprendizaje y la investigación no emergen exclusivamente de procedimientos racionales abstractos, sino también de la intuición, la creatividad, la sensibilidad y la experiencia vital de quienes conocen. De este modo, el conocimiento empieza a concebirse como un proceso vivido, en el que aprender implica comprometer la propia existencia y “poner el cuerpo” en la construcción de significado. Esta perspectiva amplía la comprensión del aprendizaje encarnado al reconocer dimensiones frecuentemente excluidas por la racionalidad académica tradicional, tales como la emocionalidad y la memoria corporal.

A partir de estos desarrollos, la reflexión sobre corporeidad y aprendizaje se desplaza hacia una comprensión progresivamente cada vez más relacional y ecológica de la experiencia humana. En esta línea, Toro-Arévalo et al. (2023) proponen una transición desde los modelos tradicionales de educación física hacia una ecomotricidad, entendida como una forma de aprendizaje enactivo y co-constitutivo que emerge en la interacción entre cuerpo, comunidad y entorno. Desde esta perspectiva, la formación universitaria requiere comprender al estudiante en su multidimensionalidad, superando

las fragmentaciones impuestas por la racionalidad técnica y reconociendo que cuerpo, mente, afectividad y trascendencia coexisten de manera integrada.

Este horizonte converge con las propuestas de educación biocéntrica y ecoafectividad desarrolladas por Ángela Niebles Gutiérrez y colaboradores (Niebles Gutiérrez, 2019; Libuy Castro y Niebles Gutiérrez, 2021). Sus investigaciones muestran que las pedagogías corporales poseen el potencial de reconfigurar la experiencia educativa mediante dinámicas de cuidado, afecto y presencia compartida. En esta dirección, Coveña Mejías y Niebles Gutiérrez (2023) sostienen que dichas prácticas favorecen formas de aprendizaje en las que la dimensión emocional y espiritual adquiere centralidad, permitiendo resignificar la relación entre cuerpo, comunidad y entorno. Más recientemente, Niebles-Gutiérrez (2024) recupera saberes ancestrales y experiencias territoriales de mujeres mapuche y ñēbera para mostrar cómo cuerpo, naturaleza, memoria y espiritualidad configuran un mismo entramado relacional y simbólico. Desde este horizonte, prácticas como la danza y la biodanza pueden comprenderse, más allá de como meros recursos metodológicos, como mediaciones vivenciales que favorecen procesos de integración afectiva, reconocimiento mutuo y apertura a la trascendencia mediante el movimiento compartido y el encuentro corporal (Niebles-Gutiérrez, 2021).

En conjunto, estos aportes permiten comprender el aprendizaje encarnado no solo como una estrategia didáctica activa, sino como una perspectiva antropológica y epistemológica que concibe el conocimiento como experiencia vital, relacional y situada. Desde esta comprensión, la incorporación de la biodanza en la docencia teológica universitaria

adquiere particular relevancia, en cuanto puede favorecer la articulación entre corporeidad, afectividad, comunidad y espiritualidad dentro de un mismo proceso formativo orientado al crecimiento integral de la persona.

2.5. Aplicación metodológica en la integración de la biodanza como mediación vivencial en docencia teológica universitaria

El desarrollo integral del estudiantado es un objetivo fundamental de la educación católica y, de manera particular, de las universidades católicas a través de sus programas de formación general. Según Herreño Marín et al. (2022), estas instituciones buscan ofrecer una formación que integre los saberes académicos con una visión ética, crítica y espiritual de la realidad, de modo que el estudiante pueda comprender y afrontar los desafíos culturales y sociales a la luz del Evangelio. Desde esta perspectiva, la teología en el contexto universitario no se concibe como una mera transmisión doctrinal, sino como un proceso formativo que exige pertinencia, contextualización y diálogo con la vida concreta del estudiante, invitándolo a interpretar su propia historia y su entorno desde claves espirituales y humanizadoras. Diversas investigaciones recogidas por los autores muestran que los estudiantes valoran los cursos teológicos cuando estos se vinculan con su experiencia personal, promueven el discernimiento, abren preguntas de sentido y permiten articular la fe con los desafíos de sus disciplinas y de la sociedad contemporánea.

En ese sentido, los cursos teológicos universitarios de los programas de formación general se orientan hacia una visión crítica y dialogante, coherente con la misión humanista de la universidad católica y con

su compromiso de formar profesionales capaces de integrar conocimiento, responsabilidad social y profundidad espiritual. Según el análisis de Adaros Rojas (2016), en el caso de la Universidad Católica del Norte es el carisma institucional católico el que promueve una pedagogía centrada en la persona, con énfasis en el respeto por su dignidad y en el servicio a la sociedad. Esta perspectiva refuerza una comprensión de la teología que no se limita a lo cognitivo, sino que valora también las dimensiones emocionales, éticas y relacionales de la experiencia educativa (p. 3). No obstante, el rol del cuerpo no suele explicitarse; aunque la formación integral sugerida abre un espacio para prácticas pedagógicas vivenciales, el foco suele ponerse en los aprendizajes cognitivos.

En tanto, desde una perspectiva teológica latinoamericana crítica y liberadora, Verdugo (2016) fundamenta la enseñanza teológica universitaria recuperando los aportes del teólogo Juan Luis Segundo, quien sostiene que la teología debe ser “una actividad encarnada”, implicada con la historia, los cuerpos sufrientes y las prácticas sociales transformadoras (p. 7). De alguna manera esta reflexión da cuenta de un déficit en los modelos tradicionales de enseñanza teológica, frecuentemente centrados en dimensiones predominantemente conceptuales.

Esta perspectiva se complementa, desde una mirada institucional en el contexto chileno, con el libro *Formación transversal y competencias genéricas en universidades* (Brito et al., 2017), que ofrece un marco robusto para sustentar la incorporación de prácticas pedagógicas vivenciales en cursos de Formación General en las universidades católicas. En particular, se destaca que la teología cumple un rol esencial en este ámbito, al aportar una visión

ética y antropológica integral y fortalecer el sello valórico que se busca transmitir al estudiantado (Cerda, 2017, pp. 53-55). No obstante, existen desafíos significativos respecto de la percepción, pertinencia y efectividad de estos cursos, lo que exige revisar críticamente sus enfoques, metodologías y contribuciones reales en el contexto contemporáneo, especialmente en relación con el desarrollo de competencias éticas, sociales y culturales (pp. 65-66).

El documento es relevante, además, porque subraya que la Universidad Católica de Temuco —contexto institucional en el que se sitúa esta investigación— ha fortalecido asignaturas de Formación General desde un enfoque ético-humanista, en coherencia con su identidad institucional y su compromiso con el bien común (Palet, 2017, pp. 85-88). En este marco, la propuesta del curso “Cuerpo en movimiento y Teología” se alinea con estos principios al integrar la dimensión corporal y simbólica en el proceso formativo de la enseñanza teológica, porque promueve una formación ética encarnada que articula autoconocimiento, responsabilidad interpersonal y lectura crítica de la realidad —especialmente de los cuerpos vulnerados y las dinámicas de exclusión—, fortaleciendo competencias éticas, sociales y culturales orientadas al bien común, en coherencia con el sello ético-humanista de la institución; y, además, porque favorece una educación para la comunión, al cultivar el reconocimiento y el cuidado del propio cuerpo, así como la acogida de la diversidad de corporalidades como don, condición de encuentro y fundamento de vínculos respetuosos e inclusivos.

Aunque no se encontraron estudios que relacionen la biodanza y la teología en la enseñanza universitaria,

a partir de los antecedentes revisados se puede postular que la inclusión de la biodanza —definida por su fundador Rolando Toro (2007) como “sistema de integración afectiva y de los potenciales humanos”— puede contribuir a una formación que conecte cuerpo, emoción, lenguaje y sentido ético. De este modo, se configura un marco que respalda la viabilidad curricular de este tipo de iniciativas y su pertinencia dentro de universidades que comprenden la formación general como un espacio de construcción de sentido, diálogo intercultural y transformación personal.

La articulación de estos enfoques configura un marco teórico sólido para analizar las experiencias vivenciales del curso y comprender los significados que el estudiantado atribuye a la incorporación de la biodanza en la formación teológica universitaria. Desde esta perspectiva, dichas experiencias pueden interpretarse como expresiones de un aprendizaje encarnado, donde se integran corporalidad, afectividad, vínculo y apertura a la trascendencia dentro de una comprensión integral de la experiencia educativa.

3. Metodología

En cuanto al método y tipo de investigación, este trabajo se desarrolló desde el paradigma fenomenológico con un enfoque cualitativo, orientado a comprender las vivencias emocionales y los significados que el estudiantado atribuyó a la incorporación de la biodanza como metodología vivencial en un curso de formación teológica. El estudio se realizó según el método de estudio de *caso único*, considerando que “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización” (Stake, 1999, p. 21). Se focalizó en un

contexto específico y delimitado: el curso optativo “Cuerpo en movimiento y Teología” (IET1454) impartido en la Universidad Católica de Temuco, durante el segundo semestre de 2024, que contó con 32 participantes. Esta elección metodológica permitió una exploración en profundidad de una experiencia pedagógica situada y compleja, atendiendo a los elementos simbólicos, afectivos y corporales que configuran la práctica docente y su recepción por parte del estudiantado.

La investigación asumió un *carácter exploratorio y comprensivo* (Hernández Sampieri, 2014, p. 91), orientado a generar conocimiento situado sobre una experiencia educativa poco estudiada. En coherencia con el enfoque fenomenológico, no se persiguió una generalización estadística, sino una transferencia reflexiva hacia otros contextos formativos con características similares, en tanto “lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de investigación a casos o fenómenos” (Stake, 1999, p. 45).

Los testimonios analizados en este estudio provienen de una evaluación escrita voluntaria realizada al cierre del curso. El instrumento consistió en una pregunta abierta que invitaba a los estudiantes a compartir “observaciones o comentarios respecto de la experiencia del curso”. Cabe destacar que la pregunta no indagaba de manera específica por la biodanza, sino que buscaba recoger impresiones generales sobre el electivo. Por lo tanto, las menciones a la biodanza emergieron de manera espontánea en los relatos, lo que otorga mayor autenticidad y naturalidad a las percepciones analizadas. Esta característica del diseño favorece la aproximación fenomenológica, al situar la voz de los estudiantes en el centro sin condicionarla con categorías previas. De este modo, la indagación se mantuvo fiel

a la subjetividad de los participantes y favoreció la emergencia de patrones de sentido vinculados tanto a la vivencia corporal como al aprendizaje teológico.

En este marco, se realizó un muestreo intencional fenomenológico, seleccionando únicamente aquellos testimonios en los que la biodanza emergió espontáneamente como una experiencia significativa dentro del proceso formativo. La selección respondió a un criterio de relevancia fenomenológica, orientado a identificar relatos que permitieran comprender los sentidos atribuidos por el estudiantado a esta práctica vivencial. Se excluyeron aquellos comentarios que no hacían referencia explícita a la experiencia de biodanza, ya que el propósito del estudio no consistía en medir satisfacción general respecto del curso, sino en profundizar comprensivamente en las vivencias asociadas a esta metodología.

La muestra final estuvo conformada por nueve participantes correspondientes al segundo semestre de 2024 (sección 3), dentro de un universo de 32 estudiantes. Los participantes pertenecían a distintas carreras universitarias, principalmente entre segundo y tercer año de formación, con una edad promedio de veinte años. En términos de género, la muestra reflejó diversidad, predominando la participación femenina, aunque con presencia significativa de varones. Estos atributos refuerzan la heterogeneidad de la experiencia y ofrecen riqueza interpretativa en el análisis de las percepciones.

Los testimonios fueron analizados mediante categorización temática asistida con ATLAS.ti, estableciendo unidades de análisis con *codificación abierta* (Hernández Sampieri, 2014, p. 450) orientadas a identificar patrones de significado y relaciones entre corporalidad, afectividad y

aprendizaje teológico. Se adoptó un enfoque abductivo, integrando inferencias desde los datos con categorías teóricas provenientes de la teología práctica, la fenomenología del cuerpo y la pedagogía vivencial.

El análisis se desarrolló en dos ciclos de codificación. Primero, se realizó una codificación abierta para identificar unidades de significado vinculadas a las vivencias corporales, emocionales, relacionales y espirituales descritas por los participantes. Luego, los códigos fueron agrupados mediante categorización temática y comparación constante, permitiendo reconocer recurrencias y relaciones interpretativas entre los testimonios.

Las categorías finales se consolidaron según criterios de densidad semántica y recurrencia significativa dentro del corpus, privilegiando los núcleos de sentido más reiterados y relevantes para comprender la experiencia formativa asociada a la biodanza. Este proceso permitió establecer las cinco dimensiones analíticas presentadas en los resultados.

Se es consciente de que una limitación importante de este estudio radica en el sesgo de selección derivado de los criterios de inclusión de los testimonios analizados. La muestra se compuso únicamente de aquellos estudiantes (9 de 32) que mencionaron espontáneamente la experiencia con biodanza en sus reflexiones finales, lo cual puede introducir un sesgo de positividad, al sobrerrepresentar percepciones especialmente significativas o transformadoras, y subrepresentar posibles respuestas de indiferencia, incomodidad o rechazo. Sin embargo, esta delimitación metodológica responde al enfoque fenomenológico adoptado, que no buscó inducir respuestas sobre la biodanza, sino recoger lo que emergió de manera libre en el marco

del curso. En este sentido, los resultados conservan su validez interna, ya que expresan con fidelidad las vivencias de quienes eligieron referirse a la experiencia como parte significativa de su proceso formativo. La ausencia de triangulación mediante entrevistas, observación participante u otras fuentes de información constituye una limitación relevante del estudio. No obstante, se sugiere que futuras investigaciones aborden este fenómeno con herramientas que permitan ampliar y contrastar perspectivas, tales como la inclusión de preguntas específicas dirigidas a la totalidad del estudiantado o la selección intencional de casos disonantes, con el fin de captar una gama más diversa de interpretaciones y efectos formativos.

En cuanto a las consideraciones éticas, se garantizó la participación voluntaria y confidencial del estudiantado. Los participantes fueron informados del posible uso académico de sus respuestas y ninguno manifestó objeciones o retiro. Los datos fueron anonimizados y codificados para resguardar su identidad, por lo que los resultados se presentan mediante “testimonios” numerados. Asimismo, los hallazgos preliminares fueron compartidos colectivamente en la sesión final del curso, generando un espacio de retroalimentación que permitió validar e interpretar los resultados junto a los estudiantes, evitando prácticas de extractivismo académico. Los nombres y datos identificables fueron sustituidos por descriptores entre corchetes (p. ej. [facilitadora], [profesora]) para preservar la confidencialidad sin alterar el sentido de los testimonios.

En cuanto al uso de herramientas, se utilizó ChatGPT, un modelo de lenguaje de OpenAI, como apoyo para la organización de la estructura del manuscrito y la obtención de sugerencias de estilo académico.

No se empleó para generar datos, resultados ni conclusiones. La autora es responsable del contenido, del análisis, de las fuentes utilizadas, así como de la redacción final y de las conclusiones del texto.

A partir de estos resguardos metodológicos y éticos, la investigación buscó aportar a la reflexión pedagógica en teología universitaria desde una ética del cuidado, el respeto a la diversidad y el compromiso con la formación integral del estudiantado; a la vez, abrió hipótesis para futuras indagaciones sobre la pertinencia de metodologías corpóreo-vivenciales en la enseñanza superior de una universidad católica.

4. Resultados y análisis

El análisis cualitativo permitió identificar cinco dimensiones transversales en la vivencia de la biodanza al interior del curso “Cuerpo en movimiento y Teología”. Dichas dimensiones emergen de manera consistente en los testimonios y dan cuenta de un proceso formativo experiencial de carácter integral, situado y subjetivamente significativo para el estudiantado, en el que se articulan transformaciones afectivas, aprendizajes relacionales y configuraciones de sentido en torno al cuerpo, la comunidad y la espiritualidad.

4.1. Biodanza como experiencia formativa novedosa y enriquecedora

Una de las categorías emergentes más consistentes corresponde a la percepción de la biodanza como una experiencia inédita que irrumpe de manera positiva en el horizonte formativo tradicional. En los relatos, su novedad no se reduce al hecho de “hacer algo distinto”, sino que se comprende como una ampliación de los modos legítimos de aprender en el espacio académico. Esta irrupción

es explicitada en términos de descubrimiento y primera aproximación: “Las clases de biodanza fueron maravillosas, mi primera experiencia la verdad” (Testimonio 9). La misma valoración se reitera en formulaciones que subrayan su carácter de novedad con efecto formativo: “Fue una experiencia totalmente nueva y enriquecedora” (Testimonio 6).

En un nivel más profundo, algunos relatos muestran que la biodanza no solo introduce una metodología alternativa, sino que habilita una reconfiguración de sentido. La práctica aparece como apertura de horizonte y reconexión con dimensiones habitualmente relegadas en la formación universitaria: “Biodanza me abrió otro mundo, donde el conectar con otros es importante, para nuestra energía vital y para la sanación” (Testimonio 3). La experiencia, por tanto, no solo introduce un recurso pedagógico alternativo, sino que posibilita una lectura integradora de la formación, donde el cuerpo, la afectividad y la relacionalidad aparecen como mediaciones relevantes para el aprendizaje.

Esta apertura se proyecta, además, en una disposición exploratoria: la vivencia despierta curiosidad y deseo de profundización, señalando un proceso de apropiación progresiva más que una recepción pasiva: “Me agradó bastante y me dieron más ganas de poder descubrir más acerca de la biodanza” (Testimonio 2). De este modo, cuerpo, afectividad y relacionalidad emergen como mediaciones relevantes para el aprendizaje integral.

4.2. Procesos de transformación emocional

Una dimensión recurrente en los relatos del estudiantado es el tránsito desde una incomodidad inicial hacia una disposición afectiva más abierta, marcada por el disfrute, la relajación y la aceptación.

Diversos testimonios evidencian resistencias iniciales asociadas a la vergüenza y al desconocimiento de la práctica. Un estudiante lo expresa claramente al describir el paso desde la inhibición hacia una experiencia más afirmativa: “Al principio sentía vergüenza en estos mismos, debido a las actividades que realizaban, luego comencé a disfrutarlos y a relajarme” (Testimonio 2). Este desplazamiento desde el retraimiento hacia el disfrute sugiere que la biodanza opera como un umbral experiencial en el que se atenúan, al menos transitoriamente, las lógicas de control y autoobservación propias de la performatividad académica, favoreciendo una relación más espontánea con el propio cuerpo y una apertura mayor a la dimensión afectiva.

La transformación descrita no remite únicamente a la incorporación de un “lenguaje corporal” novedoso en el aula universitaria, sino a un proceso de reconfiguración emocional que favorece mayores niveles de confianza consigo mismos y con los otros. La vivencia compartida y la progresividad de las sesiones parecen ofrecer condiciones de seguridad para que afectos como la ansiedad —frecuentes en contextos universitarios de alta exigencia— encuentren un marco de contención y resignificación. En este horizonte, la práctica es leída como un espacio donde convergen ansiedad, vergüenza y cansancio propios de la vida universitaria —“Comúnmente, en el día a día andamos demasiado cansados”—, no para ser negados, sino para ser elaborados desde una experiencia corporal acompañada y socialmente sostenida: “Llegar al electivo se convirtió en un alivio...” (Testimonio 5).

Así, la biodanza, situada en el marco de una formación teológica, se configura como un proceso pedagógico que tensiona los patrones tradicionales

de control racional y habilita un registro emocional con efectos formativos: abre un umbral afectivo que favorece el bienestar subjetivo y potencia recursos de afrontamiento que pueden leerse, en términos cualitativos, como disposiciones hacia la resiliencia.

4.3. Impacto en la dimensión personal y espiritual

Más allá del plano grupal, los relatos muestran que la biodanza es percibida por los estudiantes como un recurso significativo para la vida personal y la interioridad, condensado en la afirmación: “Fue de mucha ayuda” (Testimonio 8). Esta valoración general se despliega en capas de sentido que articulan, por una parte, una dimensión psicoafectiva —vinculada a la autorregulación y al afrontamiento— y, por otra, una dimensión existencial-espiritual —asociada a la resignificación de la propia corporalidad y de la vida cotidiana—. En el primer nivel, dos estudiantes subrayan el efecto de los ejercicios sobre la ansiedad y el cansancio, describiendo la práctica como un apoyo para “poder controlarla” y hallar alivio frente al desgaste habitual: “Me ayudaron demasiado con mi ansiedad y poder controlarla” (Testimonio 5). En un segundo nivel, esa experiencia de alivio se convierte en reorientación valorativa, al emerger la gratitud como clave interpretativa de la vivencia corporal: “Me ayudó a agradecer estar viva y poder mover mi cuerpo” (Testimonio 3). Finalmente, el testimonio que integra “música”, “ritmo” y “respiraciones” sugiere que la construcción de sentido ocurre mediante una forma de atención encarnada que enlaza percepción, afecto y ética del cuidado, donde la vivencia se nombra en términos relacionales y axiológicos —“respeto” y “amor al cuerpo”—: “Conectar la mente con los movimientos, con la música, sentir el ritmo, las respiraciones, el respeto,

el amor al cuerpo” (Testimonio 4). En conjunto, la biodanza se configura como un espacio de integración entre formación académica, desarrollo personal y espiritualidad.

4.4. Conexión interpersonal y sentido comunitario

Otro hallazgo central corresponde a la dimensión relacional y comunitaria, en la que la experiencia desborda la noción de bienestar meramente individual y se reinterpreta en clave de vínculo. En los testimonios, la biodanza aparece como un dispositivo que habilita apertura al otro y resignifica la presencia de los compañeros, hasta el punto de que la asistencia al electivo se vive como un lugar de sostén compartido: “Llegar al electivo se convirtió en un alivio para mí, y aseguro para la mayoría de mis compañeros también” (Testimonio 5). Esta revalorización no se limita a la compañía como apoyo emocional, sino que incorpora una lectura vital del lazo social, donde el entorno próximo es comprendido como fuente de energía y dinamismo existencial: “Me hizo dar cuenta de lo importante que son las personas de mi entorno y que ellos me dan vitalidad” (Testimonio 3).

Desde esta perspectiva, la biodanza es interpretada como una instancia de aprendizaje relacional: no solo facilita interacciones, sino que conduce a reconocer el carácter formativo de los vínculos interpersonales. En tal sentido, un participante explicita el descubrimiento del encuentro como experiencia valiosa en sí misma, ampliando el horizonte de sentido desde el “yo” hacia el “nosotros”: le permitió “conocer lo maravilloso que es encontrarse con el otro, con tu par, con tu compañero, con tu hermano/a” (Testimonio 7). En conjunto, estos relatos sugieren que la práctica

contribuye a construir y valorar el grupo como espacio de significación que trasciende la suma de individualidades, actuando como catalizador de cohesión: fortalece vínculos, dispone un clima de confianza y promueve el respeto mutuo.

A la vez, en la medida en que los estudiantes elaboran el sentido de la práctica desde categorías de encuentro, cuidado y reconocimiento del otro, la biodanza puede comprenderse como mediación pedagógica que favorece la valoración de la dimensión comunitaria promovida por la institucionalidad católica.

4.5. Rol de la facilitadora

Finalmente, los relatos subrayan el papel de la facilitadora de biodanza —externa al curso— como mediadora decisiva del proceso vivencial. El estudiantado no solo valora la oportunidad de “experimentarlo con una profesional [...] motivadora y genuina”, sino que contrapone esa experiencia a una lógica meramente instrumental del aprendizaje: “Es muy diferente a solo cumplir con el deber” (Testimonio 6). En esta clave, la figura de la facilitadora opera como condición de posibilidad para que la práctica sea leída como acontecimiento formativo y no como actividad complementaria.

Asimismo, los participantes destacan la calidad del acompañamiento en términos de guía experta y de pedagogía del cuidado. Un testimonio enfatiza que el proceso estuvo “guiado con una persona totalmente sabia en biodanza”, cuyo liderazgo hizo emerger aprendizajes concretos y, a la vez, profundamente simbólicos: “Nos enseñó algo tan sencillo como caminar, a no dominar los movimientos del otro y tocar las manos del mundo” (Testimonio 5). Aquí se advierten capas de sentido que exceden la destreza corporal: el “caminar” se transforma en aprendizaje

de presencia; el “no dominar” remite a una ética relacional; y el “tocar” abre una dimensión de reconocimiento del otro como alteridad.

Estas referencias realzan el rol de la facilitadora, pero también permiten vislumbrar que la mediación docente fue percibida como elemento indispensable para que emergieran aprendizajes significativos tanto en la dimensión personal como comunitaria. En efecto, un participante vincula explícitamente la experiencia con la presencia articulada de ambas figuras —facilitadora y profesora— y con un modo de conducir marcado por la autenticidad y la vocación: “Tener la posibilidad de experimentarlo con una profesional como [la facilitadora] y acompañada de [la profesora], quienes demostraban ser tan genuinas, motivadoras y disfrutaban cada cosa que hacían creo que es hermoso, cuando las actividades se realizan con vocación, se nota...” (Testimonio 6). En esta lectura, la mediación no se reduce a la conducción técnica del taller, sino que configura un marco de sentido que legitima lo vivencial como experiencia académicamente formativa.

Por último, aunque los relatos no explicitan una vinculación directa con contenidos doctrinales del curso, sí se vislumbra su proyección como aprendizaje encarnado que entrelaza corporeidad, comunidad y espiritualidad en la formación teológica. El carácter vivencial de la biodanza parece haber desplazado el eje desde la adquisición de conocimiento dogmático hacia procesos de transformación de la subjetividad y de exploración de la trascendencia mediante la experiencia. La biodanza podría considerarse, desde una perspectiva teológica, como una mediación pedagógica que favorece experiencias de apertura a la trascendencia y al encuentro interpersonal, en cuanto se realice

como un espacio formativo que facilite experiencias de sentido, comunión y apertura espiritual.

5. Discusión

Los resultados de este estudio muestran que la incorporación de la biodanza en el curso “Cuerpo en movimiento y Teología” constituye una vía concreta para explorar la docencia universitaria desde un modelo de formación integral, en el que cuerpo, emoción y pensamiento participan de un mismo proceso de construcción de sentido. La fenomenología de las vivencias estudiantiles evidencia una estructura experiencial recurrente: un primer momento de irrupción de lo nuevo, seguido por la superación de la resistencia inicial, la emergencia de conexión interpersonal y, finalmente, la apertura hacia dimensiones personales y espirituales. Estas capas de experiencia sugieren que la biodanza opera como un acontecimiento formativo capaz de desestabilizar hábitos, habilita la disponibilidad afectiva y reconfigura las maneras en que los estudiantes se relacionan consigo mismos, con los otros y con la trascendencia.

Desde una lectura hermenéutico-teológica, estos procesos pueden interpretarse como expresiones de una teología encarnada, en la que el aprendizaje adquiere densidad vivencial a través del cuerpo y posibilita la apertura al misterio de la alteridad. En experiencias como el tránsito desde la vergüenza hacia el disfrute, la vivencia comunitaria o el reconocimiento del propio cuerpo como don, emergen categorías teológicas como encarnación, intercorporalidad y relacionalidad, ampliamente desarrolladas por la teología contemporánea.

A la luz de la antropología cristiana, esta comprensión adquiere especial relevancia: si,

como sostiene Filippi (2007), el cuerpo participa del único acto de ser del compuesto humano, entonces todo proceso formativo —incluido el teológico— debe considerar la unidad cuerpo-alma como condición de una formación integral. En este horizonte, la biodanza puede comprenderse como una práctica de mediación en la que lo humano y lo espiritual se entrelazan, habilitando experiencias de autoconciencia, de encuentro con el otro y apertura a la trascendencia.

El acceso fenomenológico a los resultados dialoga estrechamente con la literatura previa. En particular, el carácter novedoso y transformador de la experiencia coincide con el paradigma “cabeza, corazón y manos” (*head-heart-hands*), valorado por el Papa León XIV (2025, #7.3) y sistematizado por Collin et al. (2023). Este enfoque destaca que el aprendizaje significativo emerge cuando se integran simultáneamente las dimensiones cognitiva, afectiva y corporal, lo que se refleja en las experiencias reportadas en este estudio. Asimismo, la superación progresiva de las resistencias iniciales converge con los hallazgos de Robbie y Warren (2021), quienes evidencian que las pedagogías corporales generan espacios liminales en los que los estudiantes reconfiguran sus modos de aprender. Desde esta perspectiva, la experiencia encarnada transforma la relación del estudiante con el conocimiento, permitiendo que conceptos abstractos se vuelvan comprensibles en tanto son vividos, sentidos y experimentados corporalmente. El aprendizaje deja de ser mera adquisición discursiva para convertirse en apropiación personal y situada. En el plano emocional, los relatos que mencionan reducción de ansiedad y alivio del cansancio cotidiano refuerzan la contribución del movimiento

expresivo a procesos de autorregulación afectiva, ampliamente descritos en la literatura sobre pedagogías corporales. Estas convergencias no solo respaldan la pertinencia del aprendizaje encarnado como enfoque formativo, sino que extienden su aplicabilidad al ámbito específico de la enseñanza teológica universitaria, un terreno hasta ahora escasamente explorado.

El aporte más significativo de esta investigación al campo de la docencia teológica consiste en mostrar que la biodanza posibilita una teología situada en la experiencia, coherente con la tradición cristiana que afirma la unidad cuerpo-alma y el carácter encarnado de toda búsqueda de sentido. Los testimonios evidencian formas de autocomprensión, cuidado de sí y apertura comunitaria que reconfiguran la experiencia de la formación teológica universitaria. Este hallazgo resulta especialmente relevante para las universidades católicas, cuyo proyecto educativo busca articular saber académico, formación ética y compromiso social (Herreño Marín et al., 2022; Brito et al., 2017). En este contexto, la biodanza aparece como un dispositivo pedagógico coherente con la identidad institucional, capaz de fortalecer vínculos comunitarios y favorecer procesos de discernimiento y crecimiento personal. Los resultados sugieren, además, que su incorporación en la docencia teológica universitaria fue vivida por los participantes como una experiencia formativa innovadora y potencialmente transformadora.

Como toda investigación, este estudio presenta limitaciones. La muestra circunscrita a un curso electivo en una universidad particular restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos. Además, el enfoque cualitativo y fenomenológico prioriza profundidad

y espesor interpretativo por sobre correlaciones cuantitativas o mediciones longitudinales.

La ausencia de investigaciones sobre la biodanza como mediación pedagógica en la docencia teológica universitaria no representa solo un vacío temático en la literatura especializada, sino también una limitación más profunda en la comprensión histórica de la formación teológica universitaria. En gran parte de los modelos pedagógicos predominantes persiste un énfasis centrado casi exclusivamente en la transmisión conceptual y el desarrollo cognitivo, relegando la experiencia corporal, afectiva y relacional a un lugar secundario dentro del proceso formativo. Esta tendencia resulta especialmente problemática en el ámbito de la teología, cuyo horizonte antropológico afirma la unidad integral de la persona y el carácter encarnado de toda experiencia humana y espiritual.

Cuando la enseñanza permanece reducida a modelos excesivamente intelectuales, existe el riesgo de que la formación teológica se experimente como un saber abstracto, desvinculado de la corporeidad, de la vida emocional y de las experiencias concretas de vulnerabilidad, encuentro y sentido que configuran la existencia humana. En consecuencia, se debilita la posibilidad de promover procesos formativos integrales capaces de articular reflexión crítica, autoconocimiento, apertura relacional y discernimiento espiritual.

Desde esta perspectiva, investigar la biodanza en contextos de docencia teológica universitaria no responde únicamente al interés por incorporar metodologías innovadoras, sino a la necesidad de explorar formas de aprendizaje que permitan superar la fragmentación entre conocimiento, cuerpo y experiencia vivida. Ello adquiere especial

relevancia en universidades católicas orientadas a la formación integral de la persona, donde resulta necesario preguntarse de qué manera las prácticas pedagógicas favorecen —o limitan— experiencias educativas capaces de integrar pensamiento, afectividad, corporeidad y trascendencia en un mismo proceso formativo.

La ausencia de investigaciones previas que articulen explícitamente biodanza y formación teológica universitaria dificulta un contraste más amplio, aunque esta misma ausencia refuerza el carácter pionero del estudio y abre un campo fecundo para futuras investigaciones. Se sugiere avanzar hacia metodologías mixtas, explorar la experiencia de estudiantes de diversas trayectorias disciplinares y examinar la articulación entre prácticas corporales, espiritualidad y docencia teológica en otros contextos universitarios católicos.

6. Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que la incorporación de la biodanza en la docencia universitaria de teología constituye una experiencia formativa innovadora y potencialmente transformadora. Los estudiantes valoraron esta metodología por ampliar las formas tradicionales de aprendizaje e integrar de manera articulada las dimensiones cognitiva, afectiva, corporal y espiritual. Los testimonios sugieren que la biodanza podría favorecer formas de aprendizaje encarnado y significativo, al validar la experiencia vivida como una fuente legítima de sentido y como un acto educativo en sí mismo.

Uno de los aportes más significativos del estudio radica en la posibilidad de cuestionar los patrones predominantes de racionalidad

académica. La transición desde la incomodidad inicial hacia la apertura y el disfrute revela un desplazamiento pedagógico en el que se suspenden, al menos parcialmente, las lógicas de control y abstracción propias del aula, permitiendo a los estudiantes aproximarse al conocimiento desde la vulnerabilidad, la sensibilidad y el encuentro.

Asimismo, según el testimonio espontáneo de los estudiantes, la biodanza fortaleció la cohesión grupal y generó vínculos significativos basados en la confianza, la empatía y el reconocimiento mutuo. Esta experiencia permite comprender la dimensión comunitaria como un componente relevante de la formación espiritual y relacional, abriendo además la posibilidad de valorar la dimensión trascendente dentro del proceso formativo.

Paralelamente, los efectos personales reportados —disminución de ansiedad, reconexión con el cuerpo, gratitud y serenidad— sugieren procesos de autoconocimiento que constituyen un núcleo importante del aprendizaje espiritual y que pueden enriquecer la formación teológica. En este contexto, la biodanza podría comprenderse como una pedagogía del encuentro que integra lo personal y lo comunitario en un mismo movimiento formativo.

Los resultados pueden interpretarse, desde una perspectiva teológica, como indicios de que la biodanza favorece procesos formativos que fortalecen el aprendizaje valórico más allá de la mera apropiación conceptual de contenidos doctrinales. Aunque no es posible afirmar que esta práctica genere conocimiento teológico en sentido estricto, sí puede comprenderse como una mediación pedagógica que, al propiciar experiencias comunitarias, afectivas y corporales

significativas —junto con ecofactores positivos—, favorece procesos de construcción de sentido con potencial relevancia teológica y espiritual.

El acompañamiento docente emergió como una condición indispensable para la efectividad de la experiencia. Una mediación pedagógica sensible y coherente permitió que la biodanza se desplegara como un espacio seguro y profundamente formativo. Este hallazgo sugiere que las metodologías vivenciales requieren un diseño pedagógico que sea capaz de sostener la apertura emocional y espiritual de los participantes, favoreciendo espacios de encuentro donde la presencia, la confianza y la apertura mutua se convierten en mediaciones de sentido y en disposiciones de apertura a significados trascendentes.

A partir de estos hallazgos, se propone una hipótesis exploratoria para futuras investigaciones: las universidades católicas podrían fortalecer su potencial de formación integral mediante metodologías de aprendizaje encarnado que articulan cabeza, corazón y manos, posibilitando que la experiencia corporal, relacional y espiritual se viva como experiencia de unidad personal y comunión interpersonal.

En este sentido, la biodanza podría constituir una vía pertinente para explorar nuevas formas de enseñanza teológica desde una perspectiva encarnada, relacional y comunitaria. Más que reemplazar los enfoques cognitivos —que han demostrado ser valiosos para la reflexión teórica y la articulación conceptual—, este tipo de metodología podría complementarlos mediante experiencias que integren cuerpo, afectividad y relación.

La experiencia analizada permite ampliar el horizonte formativo de la teología universitaria al

resituar la experiencia humana como un ámbito significativo del aprendizaje, favoreciendo la autorregulación emocional, el autoconocimiento reflexivo, la vinculación con los demás y la valoración de la presencia de los compañeros y compañeras en el proceso educativo.

Referencias


- Adaros Rojas, J. M. (2016). El carisma de la Universidad Católica del Norte en la formación general teológica. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 6(1), 1-14. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/1>
- Bentz, J., Do Carmo, L., Schafenacker, N., Schirok, J. y Dal Corso, S. (2022). Creative, embodied practices, and the potentialities for sustainability transformations. *Sustainability Science*, 17, 687-699. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-01000-2>
- Biblia de Jerusalén* (2009). Desclée de Brouwer.
- Brito Rodríguez, S., Reyes Ochoa, L. y Basualto Porra, L. (Eds.). *Formación transversal y competencias genéricas en universidades: Clave para una renovación curricular con compromiso social*. Ediciones UCSH.
- Caro Samada, C. (2019). Recuperación y protagonismo del cuerpo en la educación ambiental. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 127-136. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3464051>
- Cerda Sanhueza, A. (2017). Análisis, problemáticas y perspectivas de las asignaturas de formación teológica: Implicancias y alcances para la formación identitaria. En S. Brito Rodríguez, L. Reyes Ochoa y L. Basualto Porra (Eds.), *Formación transversal y competencias genéricas en universidades: Clave para una renovación curricular con compromiso social* (pp. 53-67). Ediciones UCSH.
- Collin, P. K. (2023). *The role of embodied learning in teaching sustainability* [tesis de master, Amsterdam University of the Arts]. https://www.ahk.nl/media/ahk/docs/master_Kunsteducatie/Onderzoeken/LO_PhilippaCollin.pdf
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gravissimum educationis: Declaración sobre la educación cristiana* [Declaración conciliar]. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html
- Coveña Mejías, F. A. y Niebles Gutiérrez, Á. (2023). Problemas y alternativas al paradigma antropocéntrico: Comunicación y educación biocéntrica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(18), 134-154. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i18.864>
- Filippi, S. (2007). La unidad de cuerpo y alma en la antropología tomista. *Espíritu. Cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 56(136), 257-267.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.


- Herreño Marín, A., Meza Rueda, J. L., Padilla Ramírez, A., Reyes Fonseca, J. O. y Rojas Cadena, L. (2022). La formación teológica en universidades católicas: Importancia, retos y prospectiva. *Actualidades Pedagógicas*, (78). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss78.6>
- Kosmas, P., Ioannou, A. y Zaphiris, P. (2019). Implementing embodied learning in the classroom: Effects on children's memory and language skills. *Educational Media International*, 56(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1547948>
- León XIV. (2025, 27 de octubre). *Diseñar nuevos mapas de esperanza: Carta apostólica con ocasión del LX aniversario de la declaración conciliar "Gravissimum educationis"*. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/es/apost_letters/documents/20251027-disegnare-nuove-mappe.html
- Libuy Castro, L. y Niebles Gutiérrez, G. (2021). Buen vivir docente, conexiones desde la motricidad y la biodanza. En S. Toro-Arévalo y J. Vega (Eds.), *Manifestaciones de la motricidad humana: Brotes desde el sur* (pp. 129-144). Ediciones Universidad Austral de Chile.
- López-Rodríguez, M. M., Baldrich-Rodríguez, I., Ruiz-Muelle, A., Cortés-Rodríguez, A. E., Lopezosa-Estepa, T. y Roman, P. (2017). Effects of Biodanza on Stress, Depression, and Sleep Quality in University Students. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 23(7), 558-565. <https://doi.org/10.1089/acm.2016.0365>
- Montoya, H. y Trigo, E. (2015). *Motricidad humana: Aportes a la educación física, la recreación y el deporte*. Fundación Naturaleza, Planeta y Vida / Instituto Internacional del Saber.
- Niebles Gutiérrez, G. A. (2019). Rupturas a la relacionalidad instituida: Educación biocéntrica, de lo lineal a lo circular-fractal. En K. Carreño Rangel (Comp.), *Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana. II Congreso: Territorios y éticas para la vida* (pp. 172-181). Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. https://www.academia.edu/44157585/Rupturas_a_la_relacionalidad_instituida_educaci%C3%B3n_bioc%C3%A9ntrica_de_lo_lineal_a_lo_circular_fractal
- Niebles-Gutiérrez, A. (2021). Danza implicada: Exploraciones de la historia corporal-emotiva. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (71), 36-39. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i18.864>
- Niebles-Gutiérrez, A. (2024). Mensajes del agua en la voz de mujeres mapuches y ñbëra eyapida, inspiraciones ecoafectivas en educación. *INMATERIAL. Diseño, Arte y Sociedad*, 9(17), 46-70. <https://doi.org/10.46516/inmaterial.v9.198>
- Oliveira dos-Santos, S., Aguilar, M. y Trigo, E. (2023). De(s)colonizando saberes y mentes: Experiencias de formación doctoral desde la perspectiva de la motricidad vital. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(Especial), 119-136. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300119>
- Palet Araneda, P. (2017). El diálogo como eje clave de la identidad en la formación general de la Universidad Católica de Temuco. En S. Brito Rodríguez, L. Reyes Ochoa y L. Basualto Porra (Eds.), *Formación transversal y competencias genéricas en universidades: Clave para una renovación curricular con compromiso social* (pp. 79-90). Ediciones UCSH.


- Robbie, S. y Warren, B. (2021). Dramatising the shock of the new: Using arts-based embodied pedagogies to teach life skills. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 42(5), 749-764. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1843114>
- Sérgio, M. (2006). Motricidad humana, ¿cuál es el futuro? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 38(1), 14-33. Recuperado a partir de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/23935>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stolz, S. A. (2015). Embodied Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474-487. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694>
- Trigo, E., Sérgio, M., Genú, M. y Toro, S. (2014). *Motricidad humana: Una mirada retrospectiva* (2.ª ed.). Instituto Internacional del Saber / Kon-traste.
- Toro-Arévalo, S. y Valenzuela Mautz, P. (2011). Desde la acción a la enacción: Más allá del movimiento y de la Educación Física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), ESPECIAL (38)*, 211-230. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000400012>
- Toro-Arévalo, S. (2023). Toro-Arévalo, S., Luhrs-Middleton, O., Rosales-Ojeda, J., Moreno-Doña, A. y Peña-Troncoso, S. (2023). Ecomotricidad, aprendiendo a constituir conciencia relacional. *Estudios Pedagógicos*, 49 (Número especial), 189-206. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300189>
- Toro, R. (2007). *Biodanza. Índigo/Cuarto Propio*.
- Verdugo, F. (2016). La educación teológica en el contexto latinoamericano: Los aportes de Juan Luis Segundo. *Teología y Vida*, 57(4), 485-507. <https://www.scielo.cl/pdf/tv/v57n4/art03.pdf>

Crear y demostrar: Fe, prueba matemática y formación integral en la escuela

Believing and Proving: Faith, Mathematical Proof, and Integral Education in School

Carlos Rojas Bruna 
carojasb@uc.cl

Mahsa Allahbakhshi 
maallahbakhshi@uc.cl

Vicente Sepúlveda Cortés 
vicente.seplveda@uc.cl
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

La fragmentación disciplinar en la enseñanza escolar ha debilitado las posibilidades de una formación auténticamente integral. Frente a este escenario, surge la necesidad de explorar vías de articulación entre áreas que, pese a sus diferencias epistemológicas, comparten horizontes formativos comunes. Este ensayo examina una de esas posibilidades: el diálogo entre la educación matemática y la educación religiosa a partir de la relación fe-razón. La pregunta que guía la reflexión es: ¿de qué manera la comprensión de *creer* y *demostrar* como actos complementarios puede fundamentar la integración pedagógica entre ambas áreas en el contexto curricular chileno? Desde el diálogo filosófico contemporáneo sobre fe y razón, y desde la ética de la práctica matemática, se argumenta que ambas constituyen formas complementarias de acceso a la verdad. Esta complementariedad se expresa en las convergencias entre las Bases Curriculares de Matemática y de Religión Católica chilenas, particularmente en su antropología compartida y en su orientación al desarrollo integral. Se concluye que el diálogo entre ambas disciplinas abre un horizonte fecundo para repensar la educación escolar sobre la base de una racionalidad ampliada que articule el pensamiento lógico y la búsqueda de sentido.

Palabras clave: educación religiosa, educación matemática, fe y razón, desarrollo integral, integración curricular

ABSTRACT

Disciplinary fragmentation in school education has weakened the possibility of truly integral formation. In response, there is a need to explore pathways of articulation between areas that, despite their epistemological differences, share common formative horizons. This essay examines one such possibility: the dialogue between mathematics education and religious education from the perspective of the faith-reason relationship. The guiding question is: how can understanding believing and proving as complementary acts ground the pedagogical

integration between both areas in the Chilean curricular context? Drawing on contemporary philosophical dialogue about faith and reason, and on the ethics of mathematical practice, it is argued that both constitute complementary ways of accessing truth. This complementarity is expressed in the convergences between the Chilean Curricular Bases of Mathematics and Catholic Religion, particularly in their shared anthropology and orientation toward integral development. It is concluded that the dialogue between both disciplines offers a fruitful horizon for rethinking school education from an expanded rationality that integrates logical thinking and the search for meaning.

Keywords: *religious education, mathematics education, faith and reason, integral development, curricular integration*

1. Introducción

La fragmentación disciplinar constituye uno de los desafíos persistentes de la educación escolar contemporánea. La organización del currículo en asignaturas independientes, si bien facilita la gestión pedagógica, tiende a debilitar las posibilidades de una formación verdaderamente integral. Esta dificultad se manifiesta de modo particular en la relación entre áreas que, pese a compartir horizontes formativos comunes, rara vez establecen un diálogo sistemático. Tal es el caso de la educación matemática y la educación religiosa: la primera orientada al desarrollo del razonamiento lógico y el pensamiento abstracto; la segunda, a la formación espiritual y moral. Sin embargo, ambas comparten un fundamento antropológico común: la búsqueda de la verdad y del sentido. Desde esta perspectiva, tanto el acto de *creer* como el de *demostrar* se configuran como expresiones de una misma racionalidad humana, que interroga el mundo, procura comprenderlo y orienta la acción hacia la plenitud del ser.

El contexto curricular chileno ofrece una base fértil para explorar esta articulación. Las Bases Curriculares de 7.º básico a 2.º medio (Ministerio de Educación, 2015) y las Bases Curriculares de Religión Católica (Conferencia Episcopal de Chile, 2020) coinciden en concebir la educación como un proceso de formación integral que abarca las dimensiones cognitiva, moral, afectiva, espiritual y social del estudiante. Ambos documentos destacan la centralidad de la persona como sujeto de aprendizaje y la responsabilidad de la escuela de propiciar experiencias de sentido. La Ley General de Educación (Ley 20370, 2009) reafirma esta orientación al establecer que la finalidad de la educación chilena es el “desarrollo espiritual, ético,

moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de la persona” (art. 2).

No obstante esta convergencia declarativa, la racionalidad instrumental que ha predominado en la organización curricular y en la evaluación de los aprendizajes ha tendido a marginar dimensiones esenciales de la experiencia humana, como la interioridad, la contemplación y la trascendencia. Si bien existen tradiciones consolidadas que abordan la relación general entre fe y razón (Fides et ratio; Habermas y Ratzinger, 2004), así como estudios que reconocen la matemática como una práctica social con implicancias éticas y formativas (Ernest, 2021), los trabajos que articulan explícitamente la asignatura de Religión con la de Matemática en el contexto escolar son prácticamente inexistentes. Aunque se identifican propuestas pedagógicas incipientes de articulación interdisciplinar mediante el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que incorporan ambas asignaturas (Gómez, 2025, p. 217), estas se circunscriben a aspectos metodológicos, sin profundizar en los fundamentos epistemológicos o teóricos que sustentan esa articulación. Esta ausencia revela un vacío que limita el desarrollo de propuestas curriculares interdisciplinarias orientadas a una formación que integre las dimensiones cognitivas, éticas y espirituales del aprendizaje.

Este ensayo busca contribuir a esa tarea proponiendo un marco de articulación entre la educación matemática y la enseñanza religiosa desde la complementariedad entre fe y razón. Se argumenta que tanto el razonamiento matemático como la fe religiosa son expresiones del mismo impulso cognitivo y espiritual que define al ser humano, capaz de abstraer, representar y dar significado. En este sentido, la demostración y la creencia no se presentan como polos opuestos, sino como

momentos complementarios de una racionalidad abierta al misterio y comprometida con la verdad.

El texto se organiza en cuatro apartados: el primero desarrolla los fundamentos de la relación fe-razón desde una perspectiva filosófica contemporánea; el segundo examina las convergencias curriculares entre las asignaturas de Matemática y Religión en el contexto chileno; el tercero aborda la dimensión ética del conocimiento matemático como campo de formación de virtudes intelectuales; y el cuarto presenta las conclusiones orientadas a fortalecer el diálogo interdisciplinario.

La pregunta que guía este ensayo es: ¿de qué manera la comprensión de *creer* y *demostrar* como actos complementarios puede fundamentar la integración pedagógica entre educación matemática y enseñanza religiosa, contribuyendo así a una formación escolar integral?

2. Fe y razón: Una reciprocidad epistemológica

La relación entre fe y razón ha sido una de las tensiones constitutivas del pensamiento occidental. Desde el medioevo, ambas fueron concebidas ya sea como caminos paralelos hacia la verdad, ya sea como esferas enfrentadas de conocimiento. En el contexto educativo, esta oposición ha derivado en una separación institucional entre la enseñanza científica y la formación religiosa, reproduciendo un dualismo epistemológico que empobrece la comprensión de la racionalidad humana. Frente a ello, es posible sostener que fe y razón no representan ámbitos antagónicos, sino formas complementarias de apertura al sentido, en las cuales la demostración y la creencia emergen como expresiones diversas de una misma confianza en la inteligibilidad del mundo.

Para comprender esta relación, resulta útil recurrir al concepto de *reciprocidad*, categoría central en la antropología y las ciencias sociales. Mauss (1925/2009), en su clásico *Ensayo sobre el don*, mostró que los sistemas de donación obedecen a una triple obligación: dar, recibir y devolver, configurando lo que denominó “fenómenos sociales totales”, los que expresan simultáneamente dimensiones religiosas, jurídicas, morales y económicas. Lévi-Strauss (1950/2004), en su célebre introducción a la obra de Mauss, reinterpreto este sistema señalando que “es el intercambio lo que constituye el fenómeno primitivo y no las operaciones concretas en que la vida social lo descompone”, privilegiando así una lectura estructuralista de la reciprocidad. En una relectura contemporánea, Vinolo (2015) sostiene que la reciprocidad no remite a un simple intercambio simétrico, sino una estructura relacional en la que dos actores se reconocen mutuamente como partícipes de un vínculo que los trasciende. Aplicada al plano epistemológico, esta noción permite pensar la relación fe-razón no como oposición ni como mera yuxtaposición, sino como un reconocimiento mutuo entre modos de conocer que, siendo distintos, se enriquecen en el diálogo.

Esta reciprocidad epistemológica encuentra una de sus formulaciones más conocidas en la encíclica *Fides et ratio*, en la que Juan Pablo II propone la metáfora de las dos alas: la fe y la razón son como las dos alas con las que el espíritu humano se eleva hacia la contemplación de la verdad; ninguna, por sí sola, basta para un vuelo pleno. La razón permite indagar, cuestionar y comprender el mundo; la fe aporta la luz que orienta ante los misterios más profundos que la razón, por sí sola, no alcanza. Ambas se complementan y purifican mutuamente: una fe sin razón corre el riesgo de caer en superstición; una

razón sin fe puede quedarse corta en su búsqueda de sentido. Esta visión fue desarrollada posteriormente por Benedicto XVI en *Deus caritas est*, donde sostiene que el *Logos* divino, la razón creadora, es inseparable del amor. El principio creativo y la caridad no se oponen: el amor cristiano posee una racionalidad que lo constituye en alma de las relaciones humanas y de la acción en el mundo.

En el ámbito filosófico contemporáneo, el diálogo entre Habermas y Ratzinger actualiza esta reciprocidad en el contexto de la era postsecular. Habermas reconoce que la secularización no ha eliminado la religión y propone un “doble proceso de aprendizaje”, en el que la razón ilustrada y la conciencia religiosa se escuchan mutuamente para fundamentar normas en el Estado democrático. Ratzinger, por su parte, advierte que la razón secular se ha autolimitado, perdiendo su capacidad de generar una ética renovada; sin el diálogo con la fe, puede volverse instrumental o incluso destructiva. Ambos coinciden en que la Modernidad ha agotado sus recursos éticos y requiere una purificación recíproca: la razón debe ser purificada por la fe para evitar sus patologías, y la fe debe ser purificada por la razón para prevenir el fundamentalismo (Habermas y Ratzinger, 2004).

Desde esta perspectiva, el acto de *creer* y el acto de *demostrar* pueden comprenderse como operaciones recíprocas. Creer supone confiar en la coherencia del mundo y en la fiabilidad de la palabra revelada; demostrar implica justificar esa confianza mediante procesos lógicos y verificables. La matemática, en cuanto lenguaje de la razón formal, y la religión, en cuanto lenguaje del sentido último, comparten así un mismo gesto originario: la afirmación de que la realidad es inteligible y está cargada de significado.

2.1. Alcance de la analogía creer/demostrar

La comparación entre el acto de fe y la demostración matemática debe abordarse con cautela. No se sostiene que ambos sean equivalentes en su fundamento ontológico o normativo. Mientras la fe pertenece al ámbito teológico y presupone una relación personal con lo trascendente, la demostración matemática se sitúa en el plano epistémico y obedece a convenciones racionales internas a un sistema formal.

Lo que aquí se propone es que ambos comparten una disposición inicial de confianza racional que habilita la búsqueda de verdad. Plantinga (2000), en su teoría del “funcionalismo apropiado”, sostiene que ciertas creencias, incluida la creencia en Dios, pueden ser “propriadamente básicas”, es decir, no inferidas de otras creencias, sino surgidas espontáneamente de facultades cognitivas que funcionan adecuadamente. En sus términos, esta *warranted belief* o creencia garantizada no requiere evidencia proposicional para ser racional. Polkinghorne (2000), físico y teólogo, entiende la fe como una confianza razonada y críticamente examinada: una conjetura bien fundamentada sobre la naturaleza de la realidad que dialoga de manera permanente con la evidencia, integrando ciencia y teología en una búsqueda holística de la verdad. Por su parte, Hersh (1997), desde la filosofía de la matemática, caracteriza esta disciplina no como un reino platónico de verdades eternas, sino como una actividad humana, un fenómeno social e histórico cuya validez emerge de comunidades de argumentación y no de un acceso privilegiado a entidades abstractas.

La analogía “creer/demostrar” es, por tanto, de carácter heurístico y no ontológico: permite

reconocer que ambos itinerarios presuponen una forma de confianza racional —el creyente, en la inteligibilidad moral y trascendente del mundo; el matemático, en la coherencia intersubjetiva de un sistema formal y de su comunidad de validación—, sin por ello confundir sus objetos ni métodos.

Esta convergencia se manifiesta en la antropología educativa presente en los documentos curriculares chilenos. Las *Bases Curriculares de Religión Católica* (Conferencia Episcopal de Chile, 2020) se orientan a la formación integral del estudiante desde la antropología cristiana, buscando desarrollar la dimensión espiritual y religiosa junto con habilidades como el pensamiento crítico, el discernimiento y la creatividad, en diálogo interdisciplinario con otras áreas del saber. Por su parte, las *Bases Curriculares de Matemática* (Ministerio de Educación, 2015) sitúan el razonamiento matemático como habilidad central, articulado en torno a ejes como argumentar, comunicar, modelar y representar, fomentando un pensamiento crítico y flexible que trasciende la mera memorización. De este modo, ambas disciplinas comparten la finalidad de formar sujetos racionales, reflexivos y éticamente responsables.

El diálogo entre fe y razón adquiere así una clara relevancia pedagógica: enseñar a creer no implica inducir una adhesión dogmática, del mismo modo que enseñar a demostrar no se reduce a transmitir algoritmos cerrados. En ambos casos, educar significa acompañar procesos de comprensión en los que la búsqueda de sentido se articula con la búsqueda de coherencia. La educación religiosa forma el discernimiento moral y espiritual; la educación matemática, el discernimiento lógico y crítico. Ambas, desde sus especificidades, contribuyen al desarrollo integral de la persona.

3. Convergencias curriculares entre Matemática y Religión

La reciprocidad epistemológica entre fe y razón encuentra una expresión concreta en el currículo escolar chileno. La lectura comparada de las *Bases Curriculares de Matemática* (Ministerio de Educación, 2015) y las *Bases Curriculares de Religión Católica* (Conferencia Episcopal de Chile, 2020) pone de manifiesto coincidencias estructurales que trascienden los contenidos disciplinares: ambas se sustentan en una antropología integral que concibe al ser humano como un sujeto racional, ético, afectivo y abierto a la trascendencia. Esta convergencia ofrece un punto de partida fecundo para el diálogo interdisciplinario, al situar tanto la matemática como la religión en el horizonte de la formación plena de la persona.

Las Bases de Religión Católica establecen como propósito formativo que los estudiantes desarrollen una mirada religiosa sobre el ser humano, la sociedad, la naturaleza y la cultura, que les permita discernir lo mejor para sí mismos, para los demás y para el mundo. Este proceso no se concibe como una experiencia puramente espiritual: el documento subraya que ser creyente no solo no se opone a lo razonable, sino que constituye un tipo de racionalidad que requiere ser cultivada, orientando la mente hacia soluciones plenamente humanas y proporcionando claves hermenéuticas para conducir la existencia desde una perspectiva humanizadora (Conferencia Episcopal de Chile, 2020).

De modo análogo, las Bases de Matemática señalan que esta disciplina promueve el desarrollo de habilidades de razonamiento lógico, resolución de problemas y comunicación de ideas, destacando

que “la matemática proporciona un ambiente muy propicio para desarrollar la capacidad de formular y verificar conjeturas, buscar contraejemplos, distinguir entre casos particulares y generales, y para organizar el pensamiento” (Ministerio de Educación, 2015, p. 95). En ambos casos, el estudiante no se concibe como un mero receptor de información, sino como un intérprete activo de la

realidad, llamado a pensar, discernir y transformar su entorno.

La Tabla 1 presenta una síntesis de estas convergencias, elaborada a partir de los Objetivos de aprendizaje de ambas asignaturas en los niveles de 7.º básico a 2.º medio. El análisis identifica seis núcleos formativos compartidos que articulan los propósitos educativos de ambas disciplinas.

Tabla 1

Coincidencias curriculares: Objetivos de aprendizaje de Religión Católica y Matemáticas (7.º básico a 2.º medio)

Categoría	Objetivos de aprendizaje Religión Católica	Objetivos de aprendizaje Matemáticas	Coincidencias identificadas
1. Finalidad educativa	7.º básico: “Elaborar proyectos ecológicos para promover la responsabilidad del cuidado de la ‘casa común’” (p. 48). 1.º medio: “Analizar el desarrollo científico, tecnológico y ecológico, a la luz del Evangelio” (p. 49). 2.º medio: “Proponer el servicio social como un medio para alcanzar una cultura más humanizante” (p. 50).	7.º-8.º básico: “Resolver problemas de manera reflexiva [...] tanto utilizando modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos” (pp. 106, 112). 1.º-2.º medio: “Usar modelos [...] para resolver problemas cotidianos y para representar patrones y fenómenos de la ciencia y la realidad” (pp. 118, 122).	Ambas asignaturas buscan que los estudiantes resuelvan problemas reales y desarrollen proyectos con aplicación práctica en su entorno y sociedad.
2. Antropología educativa	7.º básico: “Demostrar la importancia de la afectividad y la sexualidad como elemento constitutivo del ser humano” (p. 48). 8.º básico: “Demostrar la importancia de la dimensión espiritual en la creación de nuevas relaciones” (p. 49). 2.º medio: “Expresar la relación entre las dimensiones de la persona humana, en especial la dimensión espiritual y religiosa” (p. 50).	Todos los niveles: “Desarrollar todas sus capacidades de forma integral” (p. 19). “El proceso de aprender matemática ayuda a que la persona se sienta un ser autónomo y valioso en la sociedad” (p. 94).	Visión del estudiante como persona integral con múltiples dimensiones que deben desarrollarse armónicamente para alcanzar autonomía y realización.

3. Razonamiento y juicio	<p>8.º básico: “Analizar la visión que los pueblos originarios tienen sobre la persona humana” (p. 48).</p> <p>1.º medio: “Relacionar el principio de responsabilidad y el valor del cuidado” (p. 49).</p> <p>2.º medio: “Analizar las diversas vocaciones cristianas” (p. 50).</p>	<p>7.º-8.º básico: “Explicar y fundamentar [...] soluciones propias y los procedimientos utilizados” (pp. 106, 112).</p> <p>1.º-2.º medio: “Fundamentar conjeturas usando lenguaje algebraico para comprobar o descartar la validez de los enunciados” (pp. 118, 122).</p>	<p>Desarrollo de capacidades de análisis crítico, fundamentación de ideas y evaluación de argumentos con criterios racionales.</p>
4. Carácter social del conocimiento	<p>7.º básico: “Construir diversos modos de relación humana que aporten al desarrollo cultural y a la convivencia” (p. 48).</p> <p>1.º medio: “Comprender la dignidad humana [...] de los más desfavorecidos” (p. 49).</p> <p>2.º medio: “Analizar las diversas vocaciones cristianas y relacionar las respuestas personales con el servicio a los demás” (p. 50).</p>	<p>Todos los niveles: “Argumentar y comunicar [...] discutir colectivamente sus soluciones” (p. 98).</p> <p>“Trabajo en equipo y búsqueda de soluciones en forma colaborativa” (p. 98).</p> <p>“Capacidad de expresar y escuchar ideas de otros” (p. 99).</p>	<p>Énfasis en el aprendizaje colaborativo, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo para construir conocimiento.</p>
5. Dimensión ética	<p>7.º básico: “Explicar [...] el aporte que el cristianismo otorga a la construcción social” (p. 48).</p> <p>8.º básico: “Explicar el desarrollo personal y social desde los principios y valores cristianos” (p. 49).</p> <p>1.º medio: “Comprender la dignidad humana [...] como principio fundante de la acción cristiana” (p. 49).</p>	<p>Todos los niveles: Desarrollo implícito de valores a través de “evaluar la argumentación de otros dando razones” (pp. 106, 112).</p> <p>“Comprobar resultados propios y de otros” (pp. 106, 112, 118, 122).</p>	<p>Formación en valores éticos, desarrollo del juicio moral y promoción de la responsabilidad personal y social.</p>
6. Trascendencia y sentido	<p>7.º básico: “Analizar la relación que existe con los demás y con Dios como expresión de la dimensión trascendente” (p. 48).</p> <p>8.º básico: “Describir la búsqueda de trascendencia de toda persona humana” (p. 49).</p> <p>2.º medio: “Formular preguntas [...] en relación al sentido de la vida y su misión en el mundo” (p. 50).</p>	<p>Todos los niveles: “La matemática [...] se ha desarrollado como medio para aprender a pensar” (p. 94).</p> <p>“Trabajar con entes abstractos y con las relaciones entre ellos” (p. 95).</p>	<p>Desarrollo de capacidades para reflexionar sobre lo abstracto, buscar patrones y sentido en la realidad y formular preguntas sobre lo trascendente.</p>

Elaboración propia a partir de las *Bases Curriculares de Religión Católica* (Conferencia Episcopal de Chile, 2020) y de las *Bases Curriculares de Matemática* (MINEDUC, 2015).

Como ilustra la tabla, ambas asignaturas convergen en una finalidad educativa orientada al desarrollo integral y la responsabilidad social; en una antropología que reconoce al estudiante como persona multidimensional; en el énfasis sobre el razonamiento y la argumentación fundamentada; en la valoración del carácter social del conocimiento y del trabajo colaborativo; en la promoción de una dimensión ética vinculada al bien común; y en la apertura a la trascendencia y a la búsqueda de sentido. Estas coincidencias no deben interpretarse como equivalencias metodológicas, sino como afinidades formativas que revelan una matriz antropológica y ética compartida. En ambas asignaturas, la educación se concibe como un proceso de humanización del saber, en el que la racionalidad se entrelaza con la experiencia de sentido.

El currículo chileno ofrece, además, un marco explícito de articulación a través de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), que abarcan las dimensiones física, afectiva, cognitiva, moral, espiritual y sociocultural. Estos objetivos promueven el desarrollo del autocuidado, la reflexión crítica, la responsabilidad social, el discernimiento personal y la apertura a la trascendencia, asegurando la coherencia pedagógica entre todas las áreas curriculares. En este contexto, tanto la Religión Católica como la Matemática contribuyen, desde sus particularidades epistemológicas, a una educación que integra la comprensión racional del mundo con la construcción de sentido personal y comunitario.

Este ideal de integración curricular no es exclusivo del contexto chileno. Diversas investigaciones han enfatizado que la fragmentación del conocimiento escolar debilita la comprensión profunda y reduce el sentido formativo de las disciplinas. Arguedas-Ramírez y Camacho-Oviedo (2021), al analizar

experiencias de integración curricular en la formación docente en Costa Rica, concluyen que este tipo de iniciativas enriquece la formación y permite al estudiantado fortalecer sus propios conocimientos mediante la articulación de saberes, aunque requiere compromiso, tiempo y coordinación entre docentes. En Chile, Castro-Inostroza y colaboradores (2024) evidencian que los docentes multigrado que integran áreas STEM desarrollan prácticas que transitan desde la promoción de aprendizajes fragmentados hasta la construcción de saberes interdisciplinarios. En Colombia, Flórez y colaboradores (2021) proponen un enfoque contextualizado de la matemática, coherente con las prácticas sociales y culturales, frente a la tendencia predominante de currículos centrados en la ejercitación de procedimientos y el pensamiento algorítmico.

Desde esta perspectiva, la matemática comparte con la religión una dimensión hermenéutica: ambas enseñan a leer el mundo como un texto cargado de sentido. La primera lo hace a través de la estructura formal del número, la proporción y el patrón; la segunda, mediante el símbolo, la narración y la revelación. Tal como señala Neira-Díaz (2020), la pastoral escolar debe propiciar una síntesis creyente de saberes y experiencias orientada a la formación integral; esta afirmación puede extenderse a toda la escuela, en cuanto espacio de articulación de saberes y desarrollo pleno de la persona.

4. La dimensión ética del conocimiento matemático

En la tradición educativa occidental, la matemática ha sido frecuentemente entendida como una disciplina neutra, objetiva y desvinculada de los valores. Su prestigio epistemológico se fundamenta

precisamente en esa supuesta independencia: la verdad matemática sería universal y desinteresada, ajena a la contingencia moral o histórica. Sin embargo, esta neutralidad ha comenzado a ser cuestionada por diversos autores, quienes advierten una dimensión ética ineludible en la práctica matemática. Ernest (2018) sostiene que la matemática no puede considerarse axiológicamente neutra, ya que su producción, enseñanza y aplicación están atravesadas por decisiones de valor. Esta aparente neutralidad constituye, en sí misma, una posición valorativa: toda decisión sobre qué problemas investigar, qué modelos aceptar o cómo aplicar los resultados matemáticos implica opciones éticas.

La teoría de la objetivación propuesta por Radford (2008) profundiza esta dimensión ética al plantear que el aprendizaje no consiste únicamente en adquirir conocimientos, sino también en formarse como persona. Desde esta perspectiva, el aula de matemáticas se concibe como un espacio ético donde se desarrolla la intersubjetividad y se cultiva lo que Radford denomina el *yo comunitario*. Esta concepción supera la visión ilustrada del sujeto autónomo y autosuficiente, proponiendo en cambio una subjetividad que se constituye en relación con los demás y con los objetos culturales del conocimiento. Citando a Lévinas, Radford recuerda que no es a través de la relación con uno mismo, sino mediante la relación con el otro, que el ser humano puede alcanzar su plenitud.

El reconocimiento de esta dimensión relacional aproxima la matemática a la religión en un punto esencial: ambas disciplinas forman la interioridad reflexiva. Mientras la religión invita al discernimiento ético a la luz de la fe, la matemática requiere un discernimiento lógico que también implica

humildad y apertura. Villamizar (2023), al analizar los fundamentos del aprendizaje significativo de las matemáticas, señala que el rol del docente incluye una dimensión axiológica orientada a fomentar valores, ética e integridad moral. Esta convergencia no es accidental: ambas formas de saber educan la conciencia, entendida no solo como conocimiento, sino como relación con la verdad.

Esta perspectiva sitúa la matemática en el ámbito de las virtudes epistémicas, entendidas como disposiciones morales que orientan el ejercicio responsable del conocimiento. Ernest (2019) identifica entre estas virtudes la honestidad, el respeto, el cuidado y la atención a las necesidades del otro, proponiendo que el núcleo de una enseñanza excelente reside en el *care*: un compromiso profundo con el estudiante que implica atención a cómo se siente, qué le interesa y cómo apoyarlo en sus esfuerzos presentes y en sus ambiciones futuras. Esta noción de cuidado dialoga con la tradición pedagógica cristiana, que sitúa el amor al prójimo como fundamento de toda acción educativa. En un trabajo posterior, Ernest (2021) aplica la teoría de la virtud de MacIntyre a la práctica matemática, sosteniendo que las virtudes del matemático son aquellos rasgos de carácter que le permiten perseguir los bienes internos de la disciplina. Desde esta perspectiva ética, la buena matemática es aquella que beneficia a la humanidad y contribuye al florecimiento de la persona, lo cual exige que los docentes atiendan no solo a los contenidos disciplinares, sino también al desarrollo integral de los estudiantes como seres humanos en crecimiento.

Desde una perspectiva latinoamericana, D'Ambrosio (2011) sostiene que no basta con hacer buena matemática, sino que esta debe estar impregnada de valores éticos. Para este autor, el

desafío consiste en dar sentido al concepto de ética matemática, subordinando la ciencia y su enseñanza a lo que denomina la “ética mayor”: el respeto por el otro con todas sus diferencias, la solidaridad en la satisfacción de necesidades materiales y espirituales, y la cooperación en la preservación de los bienes naturales y culturales. Esta visión resuena profundamente con la tradición cristiana del amor al prójimo y con el ideal de formación integral que orienta el currículo chileno.

La ética de la práctica matemática implica también una reinterpretación del conocimiento como práctica social. El acto de demostrar no se reduce a un ejercicio formal, sino que se configura como un acto de comunicación, validación y responsabilidad frente a una comunidad de sentido. Radford (2008) describe el aula como un espacio ético-político de renovación continua del ser y del conocer, donde los estudiantes aprenden a vivir en comunidad, a interactuar con otros, a abrirse a la comprensión de distintas voces y conciencias. Este *ser-con-otros* constituye la esencia misma del aprendizaje matemático entendido como formación integral.

Pedagógicamente, reconocer la dimensión ética del conocimiento matemático supone desplazar el énfasis desde la mera resolución de problemas hacia la formación del juicio y la responsabilidad intelectual. Se trata de enseñar a los estudiantes que el rigor lógico no es solo un procedimiento, sino una forma de respeto por la verdad y por la comunidad que la busca. Esta relación entre razón, virtud y conocimiento remite al concepto aristotélico de *phronesis*, o sabiduría práctica, que integra el saber con el bien actuar. En el contexto de la escuela, esta sabiduría se concreta en la capacidad de aplicar el conocimiento de manera justa, prudente y solidaria.

Desde un punto de vista formativo, la integración de la dimensión ética en la enseñanza de las matemáticas fortalece el diálogo con la educación religiosa al proporcionar una base común: la convicción de que todo acto cognitivo implica una responsabilidad moral. La convergencia entre ambas áreas revela que la ética no es un complemento externo al conocimiento, sino su condición de posibilidad. Creer y demostrar son actos de confianza en la verdad, y esa confianza se sostiene en virtudes intelectuales que el docente debe cultivar y transmitir.

5. Implicancias pedagógicas: Hacia una educación integral

Las consideraciones éticas expuestas en la sección anterior tienen implicancias directas para la práctica educativa. El debate contemporáneo sobre los fines de la educación ha rebasado la tradicional dicotomía entre instrucción técnica y formación humanista. Las transformaciones culturales, la crisis ambiental y el avance de la inteligencia artificial obligan a reconsiderar el sentido mismo de la educación, su propósito y su orientación ética. En este escenario, tanto la enseñanza religiosa como la matemática pueden ofrecer claves para reconstruir una visión integral del aprendizaje: la primera, al recordar que la educación es siempre formación de sentido; la segunda, al evidenciar que toda racionalidad genuina implica un compromiso ético con la verdad.

El marco propuesto por la OCDE (2025) en *Education for Human Flourishing* constituye una referencia central para esta discusión. En dicho informe se plantea la necesidad de superar el paradigma del capital humano y avanzar hacia un modelo educativo orientado al florecimiento humano, sustentado en tres principios: el desarrollo integrado de capacidades cognitivas, creativas y

de cuidado; la habilitación de los jóvenes para diseñar nuevos modelos sociales y económicos; y la posibilidad de encontrar propósito y significado a través del aprendizaje. Esta perspectiva dialoga estrechamente con la propuesta neoaristotélica de Kristjánsson (2019), quien concibe el florecimiento como la realización de actividades moralmente valiosas, racionales y emocionalmente significativas, que contribuyen tanto al bien personal como al bien común. Tal enfoque resuena con el ideal cristiano de plenitud personal y con la noción de desarrollo integral que orienta el currículo escolar chileno.

El marco de competencias propuesto —resolución adaptativa de problemas, competencia ética, comprensión del mundo, apreciación del mundo y acción en el mundo— ofrece una base conceptual sólida para repensar la articulación entre la educación matemática y la educación religiosa. La resolución de problemas, núcleo de la matemática, no se reduce a una habilidad técnica; constituye también una forma de relación con la realidad que requiere empatía, juicio y creatividad. Por su parte, la competencia ética y la comprensión del mundo, propias de la educación religiosa, pueden enriquecerse mediante la racionalidad analítica que promueve la matemática. El documento de la OCDE subraya, además, que el florecimiento humano es esencialmente florecimiento colectivo, idea que se conecta con la dimensión comunitaria presente en ambas disciplinas.

Este enfoque tiene implicancias directas en la formación docente. Los profesores actúan como mediadores de sentido, responsables de articular la racionalidad científica con la búsqueda de significado. Como señalan Arguedas-Ramírez y Camacho-Oviedo (2021), la integración curricular exige docentes comprometidos con una visión

compartida del aprendizaje, capaces de articular saberes diversos mediante propuestas pedagógicas coherentes. La formación de profesores debería incorporar espacios de diálogo epistemológico que permitan comprender las asignaturas de ciencias y humanidades como saberes complementarios.

Desde el punto de vista institucional, la adopción de una educación orientada al desarrollo integral supone también un desafío para las políticas educativas. Ello podría traducirse en el reconocimiento de la espiritualidad y la ética como dimensiones legítimas de la calidad educativa, no reducible a indicadores de rendimiento. La convergencia entre razón y fe adquiere así un significado cultural: una educación verdaderamente racional no puede prescindir de las preguntas por el sentido, así como una educación espiritual no puede renunciar al rigor del pensamiento.

6. Conclusiones

El diálogo entre la educación matemática y la enseñanza religiosa constituye una propuesta epistemológica y pedagógica de fondo, no un ejercicio meramente interdisciplinario. Ambas disciplinas, concebidas como formas complementarias de búsqueda de verdad y de sentido, ofrecen una base fecunda para repensar la educación desde una racionalidad ampliada, en la que conocer y creer se reconocen mutuamente como dimensiones constitutivas de la experiencia humana.

Desde el punto de vista epistemológico, se argumenta que la razón y la fe se encuentran en una relación de reciprocidad. El diálogo entre Habermas y Ratzinger muestra que el horizonte contemporáneo exige superar tanto la autosuficiencia de la razón instrumental como el aislamiento de la fe en el ámbito

privado. Esta reciprocidad epistemológica permite comprender la racionalidad como apertura, en la que la demostración matemática y la creencia religiosa comparten una misma confianza en la inteligibilidad del mundo. Enseñar a demostrar y enseñar a creer aparecen, en este sentido, como formas convergentes de educar en la confianza racional en la verdad.

Desde la perspectiva curricular, las *Bases Curriculares de Religión Católica* (Conferencia Episcopal de Chile, 2020) y las *Bases Curriculares de Matemática* (Ministerio de Educación, 2015) coinciden en el propósito de promover el desarrollo integral de la persona. Esta convergencia revela la posibilidad de rediseñar las prácticas pedagógicas desde una mirada holística, capaz de tender puentes entre la racionalidad científica y la búsqueda espiritual. La educación matemática puede ofrecer el rigor del pensamiento lógico; la educación religiosa, la orientación ética y trascendente de ese mismo pensamiento.

En el plano ético, siguiendo a Ernest (2018, 2019, 2021) y Radford (2008), se ha argumentado que la matemática posee una dimensión moral intrínseca que la compromete tanto con la verdad como con la comunidad. Ernest (2021), al aplicar la teoría de la virtud de MacIntyre, propone que la buena matemática es aquella que contribuye al florecimiento humano, idea que converge con el marco planteado por la OCDE (2025).

La enseñanza de las matemáticas, al igual que la enseñanza de la religión, puede y debe formar virtudes intelectuales como la honestidad, la humildad, la perseverancia y el cuidado. Creer y demostrar no son actos opuestos, sino expresiones

complementarias de una misma virtud intelectual: la fidelidad al sentido de lo verdadero. En esta línea, el marco *Education for Human Flourishing* de la OCDE (2025) ofrece un horizonte común para la articulación entre ambas disciplinas, al insistir en la integración de las dimensiones cognitivas, creativas y de cuidado, en consonancia con las orientaciones curriculares chilenas y con la visión cristiana de la persona. La convergencia entre razón y fe adquiere así un significado cultural profundo: una educación auténticamente racional no puede prescindir de las preguntas por el sentido. Como propone Neira-Díaz (2020), la pastoral escolar puede ofrecer un espacio para la síntesis creyente de saberes y experiencias, idea que se proyecta aquí como un principio pedagógico más amplio: educar para la unidad del saber y para la integridad de la persona.

Líneas de investigación futura

El desarrollo de este enfoque abre nuevas posibilidades para la investigación educativa. En particular, se propone avanzar en tres direcciones complementarias: en primer lugar, diseñar y pilotar secuencias didácticas integradas entre Matemática y Religión que expliciten la formación de virtudes epistémicas; en segundo lugar, explorar empíricamente las percepciones docentes sobre la relación entre razonamiento lógico y discernimiento moral; y en tercer lugar, analizar la viabilidad de incorporar el marco del florecimiento humano en las políticas curriculares nacionales, considerando su compatibilidad con la identidad propia de la asignatura de Religión y su articulación con los Objetivos de Aprendizaje Transversales.

Referencias

- Arguedas-Ramírez, A. y Camacho-Oviedo, M. (2021). La integración curricular como experiencia de aprendizaje: Hoja de ruta para su aplicación en dos cursos de formación docente en el área de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.19>
- Benedicto XVI. (2005). *Deus caritas est*. Libreria Editrice Vaticana.
- Castro-Inostroza, A., Jiménez-Villaruel, R., Medina-Paredes, J., Chávez-Herting, D. y Castrelo-Silva, N. (2024). Identificando prácticas de integración disciplinar en áreas STEM en contextos multigrado. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 604-614. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.745>
- Conferencia Episcopal de Chile. (2020). *Bases Curriculares y Programa de Estudio: Asignatura Religión Católica*. Área de Educación de la Conferencia Episcopal de Chile.
- D'Ambrosio, U. (2011). A busca da paz como responsabilidade dos matemáticos. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 6(7), 201-215.
- Ernest, P. (2018). The ethics of mathematics: Is mathematics harmful? En P. Ernest (Ed.), *The Philosophy of Mathematics Education Today* (pp. 187-216). Springer.
- Ernest, P. (2019). The ethical obligations of the mathematics teacher. *The Philosophy of Mathematics Education Journal*, (35). <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/stem/publications/pmej/pome35/>
- Ernest, P. (2021). The ethics of mathematical practice. En B. Larvor (Ed.), *Handbook of the History and Philosophy of Mathematical Practice* (pp. 1-27). Springer.
- Flórez Rojano, D., Carrillo Rozo, F. y Zamora Cifuentes, H. (2021). Matemática aplicada y prácticas sociales: Escenarios de debate alrededor del currículo de matemáticas. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (50), 275-296.
- Gómez Rojas, I. M. (2025). Didáctica de la Educación Religiosa Escolar en escuelas católicas: Una reflexión desde la realidad chilena. En R. Núñez Hernández y P. Jaramillo Fernández (Eds.), *La Educación Religiosa en la Escuela Católica: Pistas para la reflexión y la aplicación* (pp. 175-238). Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Habermas, J. y Ratzinger, J. (2004). *Dialéctica de la secularización: Sobre la razón y la religión*. Ediciones Encuentro.
- Hersh, R. (1997). *What Is Mathematics, Really?* Oxford University Press.
- Juan Pablo II. (1998). *Fides et ratio*. Libreria Editrice Vaticana.
- Kristjánsson, K. (2019). *Flourishing as the Aim of Education: A Neo-Aristotelian View*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429464898>

- Lévi-Strauss, C. (1979). Introducción a la obra de Marcel Mauss. En M. Mauss, *Sociología y antropología* (T. Rubio de Martin-Retortillo, Trad., pp. 13-42). Tecnos. (Obra original publicada en 1950).
- Ley 20370. Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, 12 de septiembre de 2009.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don: Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas* (T. Rubio de Martin-Retortillo, Trad.). Katz Editores. (Obra original publicada en 1925).
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases Curriculares 7.º básico a 2.º medio*. MINEDUC.
- Neira-Díaz, R. (2020). La pastoral escolar: Espacio para una síntesis creyente de saberes y experiencias orientada a la formación integral. *Revista de Educación Religiosa*, 2(1), 41-72.
- OECD. (2025). *Education for human flourishing: A conceptual framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/73d7cb96-en>
- Plantinga, A. (2000). *Warranted Christian Belief*. Oxford University Press.
- Polkinghorne, J. (2000). *Faith, Science and Understanding*. Yale University Press.
- Radford, L. (2008). The ethics of being and knowing: Towards a cultural theory of learning. En L. Radford, G. Schubring y F. Seeger (Eds.), *Semiotics in Mathematics Education: Epistemology, History, Classroom, and Culture* (pp. 215-234). Sense Publishers.
- Villamizar, C. (2023). Fundamentos teóricos para un aprendizaje significativo de las matemáticas en estudiantes de básica desde el enfoque de resolución de problemas. *Línea Imaginaria*, 6(12), 34-43.
- Vinolo, S. (2015). Epistemología de la reciprocidad: Lo que no pueden mostrar las lógicas del don. *Cinta de Moebio*, (53), 172-183.

Maestros que trazan esperanza: Formación de agentes de pastoral educativa

Teachers who shape hope: training of educational pastoral agents

José Alexander Flórez Guerrero
parroquialinares2@gmail.com
Pontificia Universidad Católica do Rio de Janeiro

RESUMEN

El artículo examina la formación de educadores de Educación Religiosa Escolar (ERE) en el contexto colombiano, en diálogo con la realidad latinoamericana, entendida como un ámbito estratégico para acompañar procesos de humanización y construcción de sentido en escenarios escolares complejos. Su propósito es analizar, desde un enfoque teórico-reflexivo, en qué medida la ERE puede configurarse como espacio donde fe, cultura y vida se articulen de manera crítica para favorecer el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes.

A partir de este marco, se formula la pregunta que orienta el análisis: ¿qué tipo de formación requieren quienes sirven en la ERE para convertirse en agentes capaces de trazar esperanza y promover procesos educativos humanizadores y orientadores en el contexto latinoamericano actual?

El análisis se desarrolla a la luz de los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* (2022) como marco de calidad, en diálogo con aportes contemporáneos de la pedagogía, la formación docente y la psicología de la religión. Se sostiene que la idoneidad del educador de ERE integra de manera articulada la madurez humana, la competencia pedagógica y didáctica, la capacidad hermenéutica, el trabajo colaborativo y sinodal, la sensibilidad espiritual, la apertura intercultural y el compromiso ético-social.

Se concluye que la formación de educadores para la ERE debe orientarse a la consolidación de un perfil profesional integral y verificable, expresado en dimensiones de idoneidad que orienten el diseño y la evaluación de programas formativos. De este modo, el maestro se configura como agente capaz de trazar esperanza en la escuela, contribuyendo a un currículum evangelizador que articule calidad pedagógica, acompañamiento de la búsqueda de sentido y promoción de procesos auténticamente humanizadores.

Palabras clave: Educación Religiosa Escolar, formación docente, currículo, pastoral educativa, humanización, esperanza

ABSTRACT

This article examines the formation of Religious Education (RE) teachers in the Colombian context, in dialogue with the Latin American reality, understood as a strategic sphere for supporting humanizing and meaning-making processes in complex school contexts. Its purpose is to analyse, from a theoretical and reflective

perspective, to what extent RE can become a space where faith, culture, and life are critically integrated to foster the integral development of children and young people.

On this basis, the guiding question is formulated as follows: what kind of training do those who serve in RE need in order to become agents capable of tracing hope, promoting humanizing and guiding educational processes in today's Latin American context?

The analysis is carried out in light of the Standards for Religious Education (2022) as a quality framework, in dialogue with contemporary contributions from pedagogy, teacher education, and the psychology of religion. Teacher competence is understood as the articulated integration of human maturity, pedagogical and didactic skills, hermeneutical capacity, collaborative and synodal work, spiritual sensitivity, intercultural openness, and ethical-social commitment.

The article concludes that RE teacher formation must aim at consolidating an integral and assessable professional profile, expressed in dimensions of suitability that can guide the design and evaluation of training programmes. In this way, the teacher is configured as an agent capable of tracing hope within the school, contributing to an evangelizing curriculum that links pedagogical quality, accompaniment of students' search for meaning, and the promotion of genuinely humanizing processes.

Keywords: *School Religious Education, teacher formation, curriculum, educational pastoral work, humanization, hope*

1. Problematicación del tema

La educación religiosa en América Latina se desarrolla en un contexto marcado por profundas transformaciones culturales, tecnológicas y sociales que impactan directamente en las comunidades educativas (Documento de Aparecida).

Niños, niñas y jóvenes crecen como nativos digitales, expuestos de manera permanente a redes sociales que moldean imaginarios, estereotipos y modos de relacionarse, sustituyendo con frecuencia el encuentro personal por la mediación de las pantallas, fenómeno que se intensificó durante la pandemia de covid-19 (Francisco, 2020).

Informes recientes señalan que una proporción significativa de adolescentes en América Latina dedica varias horas diarias a la conexión en línea, con efectos relevantes en su vida relacional y en su salud mental (UNICEF, 2023; UNESCO, 2024), situación que interpela la construcción de una educación verdaderamente humanizadora, como la que propone el Pacto Educativo Global (Francisco, 2020). En este escenario emergen nuevas necesidades, intereses y expectativas que desafían la misión formativa de la escuela y, de modo particular, de la Educación Religiosa Escolar (ERE), llamada a articular fe, cultura y vida en contextos de pluralidad y fragmentación (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a).

La crisis del sistema educativo se entrelaza con la fragilidad de muchos núcleos familiares, marcada por ausencias parentales, roles difusos, desigualdad social, carencias básicas no satisfechas y una profunda crisis de valores. El Magisterio latinoamericano ha descrito estos rasgos como expresión de las “estructuras de pecado”, categoría propia de la reflexión teológica y social desarrollada

en la teología latinoamericana desde la década de 1970 y asumida explícitamente por el magisterio en *Sollicitudo rei socialis*, para dar cuenta de dinámicas sociales e institucionales que generan y reproducen injusticia, exclusión y vulneración de la dignidad humana, afectando de modo particular a niños, niñas y jóvenes (DA).

Diversos diagnósticos pastorales y educativos muestran la persistencia de altos índices de pobreza infantil, violencia y problemáticas psicosociales en la región, con efectos directos tanto en el bienestar emocional como en las trayectorias escolares de los estudiantes (DA).

En este contexto, cientos de miles de niños y jóvenes experimentan una marcada falta de sentido, proyectos de vida débilmente estructurados y una insuficiente formación en competencias socioemocionales, trabajo colaborativo y servicio al otro, lo que se traduce en dificultades para asumir compromisos, afrontar la frustración y construir vínculos estables y solidarios, en tensión con la “cultura del encuentro” y la “civilización del amor”, categorías desarrolladas en el magisterio latinoamericano desde Pablo VI y Juan Pablo II (*Populorum progressio*, *Evangelii nuntiandi*; *Evangelium vitae*), y retomadas y actualizadas por el Papa Francisco (Francisco, 2013-2024; *Christus vivit*) como claves para una convivencia social y educativa fraterna (PP; EN; Francisco 2013-2024; ChV).

En el ámbito escolar, la Educación Religiosa Escolar aparece con frecuencia desarticulada del currículo y de los proyectos institucionales, reducida a un espacio marginal o meramente instrumental dentro de la malla académica. Esta situación contrasta con la comprensión amplia de la educación propuesta por el Concilio Vaticano II, que concibe la tarea educativa como orientada a la formación integral de la persona

humana y al bien de la sociedad (*Gravissimum educationis*). Sin identificar la ERE con la totalidad del proceso educativo escolar, puede afirmarse que esta asignatura está llamada a contribuir, desde su especificidad, a dicho horizonte formativo integral, aportando a la articulación entre sentido, valores, dimensión espiritual y vida cotidiana. Cuando la ERE se desvincula del proyecto educativo institucional y del trabajo interdisciplinario, se debilitan su potencial formativo y su capacidad de dialogar con los demás saberes en favor de una educación verdaderamente integral. En no pocos casos, la asignatura se utiliza para completar cargas horarias y es asumida por docentes sin la debida formación teológica, pedagógica o espiritual, lo que debilita su identidad y su potencial formativo, en contraste con los perfiles del docente competente y testigo delineados por los Estándares de la ERE (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Estudios recientes sobre la implementación de estos estándares indican que un porcentaje significativo de quienes imparten ERE carece de formación específica en el área, lo que contribuye a que estudiantes, familias y algunos directivos perciban la asignatura como poco relevante o desconectada de los desafíos reales de la vida escolar (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a).

En el seno de las comunidades educativas se observan luces y sombras que evidencian tanto posibilidades como tensiones, tal como lo expresan diversos planes pastorales diocesanos y la reflexión de organismos continentales sobre la escuela católica (Diócesis de Ipiales, 2023). Entre los aspectos positivos se destacan el trabajo sistemático en valores éticos, el acompañamiento eclesial a las instituciones, la colaboración de equipos docentes y administrativos comprometidos, y la apertura

de muchos niños, niñas y jóvenes a la búsqueda de sentido y a la vivencia espiritual (Diócesis de Ipiales, 2023).

Entre los desafíos persisten problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas, los embarazos tempranos, el acoso escolar, el desinterés de algunas familias, las incoherencias en el testimonio de la fe y la tendencia a concebir la pastoral educativa como un conjunto de actividades aisladas, más que como un proceso que atraviesa e impregna la vida escolar (Diócesis de Ipiales, 2023).

A nivel institucional, muchos currículos carecen de una integración efectiva con la pastoral educativa y universitaria, la cual, en numerosos casos, resulta poco visible o recae en una sola persona, sin equipos interdisciplinarios, planes de trabajo sistemáticos ni evaluación de procesos (Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM, 2015). Desde una perspectiva pastoral, esta situación limita la capacidad de la escuela para favorecer procesos de evangelización y de acompañamiento integral, en los que la espiritualidad pueda traducirse en experiencias significativas de encuentro consigo mismo, con los demás y con la realidad, en diálogo con la acción pedagógica y el proyecto educativo institucional (CELAM, 2015). La distancia entre los discursos institucionales y las prácticas concretas genera el riesgo de que la ERE no logre articular fe, vida y cultura de manera consistente, a pesar de los llamados de *Aparecida* a una pastoral educativa orientada a formar discípulos misioneros en el ámbito escolar (DA).

En este horizonte, la formación de los docentes de Educación Religiosa Escolar adquiere un relieve decisivo. El Magisterio de la Iglesia y las instancias continentales coinciden en subrayar la necesidad de

educadores competentes, con solidez académica y teológica, capaces de generar esperanza, construir comunidad y promover una auténtica cultura del encuentro, entendiendo la educación como un acto de esperanza que requiere tejer redes de relaciones humanas abiertas y responsables (Francisco 2013-2024). Iniciativas como el Pacto Educativo Global, las propuestas de la CIEC y los Estándares de la ERE en Colombia ponen de relieve la urgencia de contar con docentes que, además de dominio disciplinar, posean sensibilidad espiritual y habilidades hermenéuticas y pedagógicas, y sean capaces de acompañar procesos significativos en contextos escolares plurales y complejos (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a).

Desde esta realidad, la mera presencia de la ERE en el currículo no garantiza su eficacia formativa. Se requiere un horizonte antropológico y eclesiológico claro, en consonancia con una educación verdaderamente integral, que forme a la persona en todas sus dimensiones, y con la visión conciliar de la educación como servicio a la persona y a la sociedad (ChV). En términos pedagógicos, esto implica situar al estudiante en el centro de los procesos educativos, articular la dimensión espiritual con las dimensiones cognitiva, ética y socioafectiva, y leer críticamente la realidad para discernir caminos de transformación personal y comunitaria (García, 1989).

No se desconoce la existencia de programas de formación docente, cursos de didáctica de la ERE y propuestas pastorales en universidades y escuelas normalistas. Sin embargo, persiste un vacío en la literatura académica reciente: son todavía limitados los estudios que articulan de manera sistemática

los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a) con los aportes de la pedagogía, la formación docente y la psicología de la religión, con el fin de perfilar y fundamentar la formación integral del maestro de ERE como agente capaz de trazar esperanza en contextos escolares latinoamericanos caracterizados por la pluralidad cultural y la transformación digital (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a; García, 1989). Este vacío justifica la necesidad de profundizar en el tipo de formación que requieren estos educadores para asumir de manera rigurosa y pertinente su misión en la escuela contemporánea.

Desde esta perspectiva, el presente artículo se enmarca en la reflexión teórica y propone un análisis de carácter cualitativo, desarrollado desde un enfoque hermenéutico-argumentativo. A partir de la revisión y lectura crítica de documentos del Magisterio de la Iglesia, de los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a) y de literatura académica reciente sobre pedagogía, formación docente y psicología de la religión, se busca articular criterios que permitan perfilar la formación integral del educador de ERE en el contexto latinoamericano contemporáneo.

Las fuentes han sido seleccionadas atendiendo a su relevancia para la realidad educativa regional, su actualidad y su capacidad para iluminar el diálogo entre fe, cultura y práctica pedagógica, con el fin de asegurar coherencia interna en la argumentación y consistencia en las categorías de análisis que orientan la reflexión.

2. Marco teórico y discusión

2.1. Fundamentos eclesiales de la ERE

La Educación Religiosa Escolar se comprende desde la tradición pedagógica de la Iglesia, que afirma que la verdadera educación se orienta a la formación integral de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades (GE). En el contexto latinoamericano, el *Documento de Aparecida* subraya que la misión educativa busca formar discípulos misioneros capaces de transformar la realidad, articulando educación, discipulado y compromiso social (DA).

En el magisterio reciente, el Papa Francisco sitúa la educación en clave de fraternidad y bien común, la define como un acto de esperanza orientado al futuro y convoca a construir amplias alianzas educativas (Francisco, 2020). Asimismo, propone la fraternidad como contenido educativo y presenta al educador como sujeto que transmite convicciones y compromiso vital, más allá de la mera información (ChV). En esta misma línea, la reflexión de León XIV sobre nuevos mapas de esperanza (2025) retoma esta tradición al presentar los principios educativos de la Iglesia como referencias estables que entienden la autoridad como servicio y la educación como apertura de horizontes de esperanza para las nuevas generaciones.

La escuela católica enfrenta en el siglo XXI desafíos como la secularización, la diversidad cultural y religiosa, la transformación digital acelerada y la urgencia de una educación sostenible, en convergencia con diagnósticos pedagógicos que advierten sobre la complejidad social y la crisis de sentido (Confederación Interamericana de Educación Católica [CIEC], 2023). Estas realidades demandan una formación integral que responda a las

necesidades de las nuevas generaciones y refuerzan la relevancia de una ERE capaz de contribuir a procesos de humanización y orientación en las comunidades educativas.

En síntesis, estos documentos ofrecen los ejes teológico-pastorales de la ERE: la educación como un acto de esperanza, la centralidad de la persona, la prioridad de la fraternidad, el servicio y la comunidad, y el diálogo entre fe, cultura y vida. Al mismo tiempo, dialogan con enfoques educativos contemporáneos centrados en la formación integral, la ciudadanía crítica y la educación en valores, lo que permite situar la ERE en el marco de las discusiones actuales sobre la función pública de la escuela y el rol formativo del profesorado.

2.2. Los Estándares para la Educación Religiosa Escolar y la idoneidad docente

La sección 8 de los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a), titulada “La idoneidad del Profesor de Educación Religiosa Escolar”, establece criterios orientadores referidos a la formación teológica, pedagógica y espiritual del docente, así como a su testimonio de vida, capacidad de diálogo, trabajo comunitario y compromiso ético-social. A partir de estos criterios, desarrollados en los distintos apartados de dicha sección, y en diálogo con aportes de la pedagogía contemporánea y de la investigación en formación docente, el presente trabajo propone una sistematización de siete dimensiones de idoneidad del maestro de ERE, en articulación con investigaciones internacionales sobre formación docente y desarrollo profesional del profesorado (OECD, 2021):

Saber teológico y doctrinal sólido: implica el dominio de la fe de la Iglesia, de la Sagrada Escritura

y de los contenidos fundamentales del cristianismo, así como un conocimiento básico de otras tradiciones religiosas y corrientes culturales, con el fin de ofrecer una ERE rigurosa y contextualizada (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Esta dimensión se vincula con la noción de conocimiento de contenido y conocimiento pedagógico del contenido, que resalta la articulación entre el saber disciplinar y la capacidad de enseñarlo de manera comprensible y significativa.

Competencia hermenéutica y crítica: supone la capacidad de interpretar los textos bíblicos y de la tradición en diálogo con las preguntas actuales de niños, niñas y jóvenes, favoreciendo el discernimiento y el pensamiento crítico (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Desde la psicología de la religión y del desarrollo moral, esta competencia se relaciona con procesos de construcción de sentido y de razonamiento ético, en los que el docente media entre los símbolos religiosos y la experiencia vital del estudiantado (Fowler, 1981; García, 1989).

Competencia pedagógica y didáctica: se expresa en el dominio de metodologías activas, la evaluación formativa y el diseño de experiencias de aprendizaje que integren la ERE con el resto del currículo (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Esta dimensión converge con aportes de la pedagogía contemporánea sobre aprendizaje situado, trabajo por proyectos y educación socioemocional, que destacan al docente como diseñador de ambientes de aprendizaje integrales y facilitador del protagonismo estudiantil (Freire, 1997; OECD, 2021).

Madurez espiritual y sensibilidad pastoral: remite a una vivencia creyente coherente, capaz de acompañar procesos, escuchar y sostener la búsqueda

de sentido del estudiantado (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). En diálogo con estudios sobre identidad docente y acompañamiento, esta dimensión se vincula con la biografía y la vocación del profesorado, así como con la capacidad de generar vínculos de confianza y ejercer un liderazgo ético y cuidador (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a).

Capacidad de diálogo e interculturalidad: exige respeto por la diversidad, apertura al diálogo interreligioso e intercultural y la evitación tanto del proselitismo como de la indiferencia relativista (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Esta dimensión se articula con propuestas de educación intercultural y educación para la ciudadanía global, que subrayan la necesidad de docentes capaces de desenvolverse en contextos plurales, gestionar la diferencia y promover el reconocimiento recíproco (UNESCO 2022; 2023).

Trabajo comunitario y sinodalidad: se refiere a la habilidad para caminar juntos con otros docentes, directivos, familias y agentes pastorales, de manera que la ERE atraviese la vida escolar (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Desde la formación docente, se asocia con el trabajo colaborativo, las comunidades profesionales de aprendizaje y la corresponsabilidad institucional en los procesos educativos (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a).

Compromiso ético, social y ecológico: implica la promoción activa de la dignidad humana, la justicia, la paz y el cuidado de la “casa común”, en consonancia con el magisterio reciente (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Esta dimensión dialoga con agendas educativas internacionales sobre desarrollo sostenible, inclusión y equidad, que conciben al

docente como agente de transformación social y ecológica (UNESCO 2022; OECD, 2021).

En esta perspectiva, el empoderamiento del estudiantado supone fomentar las habilidades socioemocionales, el pensamiento crítico y el liderazgo basado en valores, para que se convierta en agente de cambio consciente de su entorno, capaz de innovar y participar activamente en la sociedad (OECD, 2021). Sin embargo, diversos estudios advierten una brecha entre estos perfiles ideales y las condiciones reales de trabajo de muchos docentes, marcadas por una sobrecarga administrativa, inestabilidad laboral y limitadas oportunidades de desarrollo profesional, lo que dificulta la implementación plena de los criterios de idoneidad propuestos (García, 1989; CELAM, 2015).

Cuando estos criterios no se consideran y la ERE se delega en docentes sin preparación teológica, pedagógica o espiritual, la asignatura tiende a perder identidad, volverse periférica y dejar de ofrecer procesos humanizadores consistentes, como señalan tanto los Estándares como diversos análisis sobre la calidad de la de la ERE (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a; CIEC, 2023).

2.3. Currículum evangelizador y corresponsabilidad docente

Los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* subrayan que la educación religiosa no se reduce al tiempo asignado a la materia, sino que se proyecta en la totalidad de la vida escolar (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). En sintonía con el Pacto Educativo Global, el Papa Francisco recuerda que toda la comunidad está llamada a educar, configurando una aldea de la educación donde la familia, la escuela, la Iglesia y la sociedad civil

asumen de manera corresponsable la tarea formativa (Francisco, 2020).

En este marco, el maestro de ERE no actúa de manera aislada, sino que se integra en equipos docentes y participa en la construcción de un currículum evangelizador que articule fe, cultura y vida en el conjunto de las disciplinas, en línea con los planteamientos de currículum integrado y transversalidad educativa (UNESCO, 2022; CIEC, 2023). Esto implica su participación en proyectos interdisciplinarios, el acompañamiento a otros docentes en la incorporación de valores, sentido y espiritualidad en sus asignaturas, y la promoción de una cultura escolar en la que cada espacio y cada relación puedan convertirse en ámbitos de encuentro, justicia y fraternidad (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a; ChV).

En la práctica, distintas investigaciones y experiencias de campo muestran que, en no pocos contextos, la ERE se fusiona con asignaturas de ética o ciudadanía, o ve reducido su tiempo lectivo en favor de áreas consideradas prioritarias en las evaluaciones estandarizadas (CELAM, 2015; CIEC, 2023). En otros casos, las normativas educativas limitan o excluyen la enseñanza confesional de la religión en instituciones públicas, configurando marcos legales diversos y planteando desafíos adicionales para la institucionalización de la ERE y la definición de su aporte específico en la escuela contemporánea (UNESCO, 2022).

Al mismo tiempo, buena parte de la literatura pedagógica subraya que numerosos sistemas educativos siguen organizados en currículos fragmentados y fuertemente orientados a resultados estandarizados, lo que genera tensiones con propuestas integrales y evangelizadoras (OECD,

2021). Esta discrepancia abre un debate sobre la viabilidad de transversalizar la ERE y exige estrategias graduales y realistas que articulen los objetivos espirituales y éticos con las exigencias académicas y de evaluación externa.

Una educación personalizada e interdisciplinaria permite responder a las necesidades individuales del alumnado, fortaleciendo competencias para la vida, la ciudadanía global y el aprendizaje a lo largo de toda la existencia (UNESCO, 2022). La alfabetización digital y la creatividad tecnológica se convierten en competencias clave, que requieren docentes capaces de integrar críticamente los entornos virtuales en la ERE y de acompañar el uso responsable de los recursos digitales (CIEC, 2023). En este sentido, no es solo la asignatura de Religión la que evangeliza, sino el conjunto del currículum cuando está animado por educadores que viven su ejercicio profesional como servicio, reflexión crítica y mediación de sentido, en diálogo con los principios pedagógicos de la escuela contemporánea.

3. El maestro que “traza esperanza”: Perfil central del educador de ERE

A la luz del recorrido teórico realizado, este apartado constituye el eje central del artículo, en cuanto sintetiza los aportes del Concilio Vaticano II, del magisterio latinoamericano, de los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* y de la reflexión pedagógica contemporánea. La figura del maestro que traza esperanza no es un añadido retórico, sino una categoría integradora que permite comprender la formación del educador de ERE como una tarea estratégica para la humanización de la escuela y el acompañamiento de la búsqueda de sentido de niños, niñas y jóvenes en el contexto latinoamericano actual.

Desde esta perspectiva, el maestro de ERE se configura como sujeto pedagógico, pastoral y ético, llamado a conjugar saber, testimonio y compromiso en un contexto marcado por la pluralidad cultural, la transformación digital y la fragilidad de los vínculos sociales. La articulación de los aportes del Concilio Vaticano II (GE), el *Documento de Aparecida*, las enseñanzas del Papa Francisco, las reflexiones de León XIV (2025) y los Estándares ERE (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a) permite delinear el perfil del maestro que traza esperanza. Este perfil puede describirse también a partir de categorías de la investigación en formación docente e identidad profesional, que destacan la integración de saberes, prácticas y disposiciones en el ejercicio educativo (Day, 2004).

Se trata de un testigo creíble, cuya vida otorga coherencia a lo que enseña y que comunica no solo conocimientos, sino también opciones, actitudes y modos de relación (ChV). Esta dimensión converge con estudios que subrayan la relevancia de la biografía, la coherencia ética y el ejemplo personal en la construcción de la autoridad pedagógica y de climas de aula sustentados en la confianza (Day, 2004).

Posee competencia profesional e idoneidad específica en ERE, integrando saber teológico, pedagógico y espiritualidad, tal como describen los Estándares de la ERE (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Desde la perspectiva de la formación docente, esto implica desarrollar de manera equilibrada conocimientos disciplinarios, habilidades didácticas y disposiciones personales, configurando una identidad profesional capaz de responder a contextos complejos y cambiantes (Darling-Hammond, 2017).

Vive la sinodalidad educativa, caminando junto a otros docentes, familias y estudiantes, y orientando el currículum hacia el desarrollo integral de la persona (DA; CEC, 2022b). Esta perspectiva se vincula con enfoques colaborativos de trabajo docente y con la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, que conciben la enseñanza como una tarea compartida y abierta a la reflexión conjunta (CELAM, 2015; UNESCO, 2022).

Asume la educación como un acto de esperanza y una forma de resistencia ante la cultura del descarte, elaborando nuevos mapas de esperanza en contextos marcados por la crisis y la fragmentación (León XIV, 2025). En términos pedagógicos, esta actitud se traduce en prácticas que promueven la resiliencia, el sentido de proyecto vital y el compromiso social del estudiantado, integrando la dimensión espiritual con las exigencias de justicia y participación ciudadana (ChV; CIEC, 2023).

La discusión en torno a este perfil no está exenta de tensiones. Algunos enfoques de la educación religiosa se han centrado en modelos predominantemente transmisivos y doctrinales, mientras que otros promueven una educación religiosa dialógica, orientada a la búsqueda de sentido y al reconocimiento de la pluralidad (UNESCO, 2022; Brambilla, 2005). El maestro que traza esperanza se ubica más cerca de este segundo enfoque, pero debe conjugar fidelidad a la tradición con apertura al cuestionamiento crítico, evitando tanto el proselitismo como un relativismo que diluya la identidad de la ERE.

La integración de la ERE en el currículum, animada por maestros con este perfil, contribuye a que los estudiantes vivan la dimensión espiritual de manera coherente, desarrollen valores éticos y asuman un

compromiso social crítico, mientras el profesorado se constituye como referente de ética, servicio y, en contextos confesionales, de fe (CIEC, 2023; ChV). Del mismo modo, la formación permanente de docentes y equipos interdisciplinarios potencia la misión humanizadora de la escuela, fomentando la cooperación, la creatividad y la participación de toda la comunidad educativa (CELAM, 2015; UNESCO, 2022). En este marco, la formación de docentes de ERE aparece como una prioridad estratégica para que la escuela latinoamericana avance hacia una educación más integral, capaz de articular evangelización, calidad pedagógica y acompañamiento en la construcción de proyectos de vida con sentido.

4. Conclusiones

La reflexión desarrollada permite responder a la pregunta sobre qué tipo de formación requieren los docentes de Educación Religiosa Escolar para convertirse en agentes capaces de trazar esperanza y promover procesos educativos humanizadores. A partir del análisis de documentos magisteriales, de los Estándares de la ERE y de la literatura reciente en educación y formación docente, se concluye que la formación de estos educadores debe articular de manera explícita dimensiones teológicas, pedagógicas, espirituales y socioéticas, integradas en una identidad profesional coherente con los desafíos de la escuela latinoamericana contemporánea (DA; CELAM, 2015).

En concreto, el ensayo sistematiza un conjunto de dimensiones de la idoneidad docente —saber teológico, competencia hermenéutica, competencia didáctica, madurez espiritual, capacidad de diálogo intercultural, trabajo comunitario y compromiso ético-ecológico— que pueden servir como marco

de referencia para el diseño y la evaluación de programas formativos en ERE (CELAM, 2015; Francisco 2013-2024). Estas dimensiones traducen en categorías operativas los énfasis del Magisterio y de los Estándares ERE, y los ponen en diálogo con enfoques actuales sobre formación docente, lo que constituye un aporte verificable para la teorización y la planificación de la formación de maestros de ERE en la región (ChV; Francisco, 2020).

Asimismo, el análisis del currículum evangelizador y de la corresponsabilidad docente evidencia que la eficacia formativa de la ERE depende menos de su mera presencia horaria y más de su integración transversal en la vida escolar y en el trabajo colaborativo del profesorado. De este modo, la figura del maestro que traza esperanza se configura no solo como referente espiritual, sino como profesional capaz de liderar procesos interdisciplinarios, acompañar la búsqueda de sentido del estudiantado y contribuir a la construcción de climas

escolares orientados a la dignidad, la justicia y la fraternidad (Francisco, 2023; León XIV, 2025). Esta conceptualización ofrece criterios concretos para orientar tanto la selección y acompañamiento de docentes de ERE como la evaluación de sus procesos formativos.

Finalmente, se reconoce que el presente trabajo se sitúa en el plano teórico-reflexivo y no incorpora aún estudios empíricos sistemáticos sobre la implementación de estos criterios en programas de formación inicial o continua. En consecuencia, se abre una línea de investigación futura centrada en analizar experiencias concretas de formación de docentes de ERE, evaluar el impacto de las dimensiones aquí propuestas y explorar cómo las instituciones formadoras y las escuelas pueden generar condiciones estructurales que hagan viable el perfil del maestro que “traza esperanza” en contextos educativos diversos y en constante transformación (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a).


Bibliografía

- Brambilla, F. G. (2005). *Antropología teológica*. Queriniana.
- CELAM. (2015). *La pastoral educativa en América Latina y el Caribe*. CELAM.
- CIEC. (2024). *León XIV y la educación: Diseñar nuevos mapas de esperanza*. CIEC.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gravissimum educationis: Declaración sobre la educación cristiana*. Librería Editrice Vaticana.
- Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC). (2023). *La escuela católica de América y el Pacto Educativo Global*. CIEC.
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2022a). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*. Conferencia Episcopal de Colombia.
- Conferencia Episcopal de Colombia (CEC). (2022b). *Animación bíblica de la pastoral*. Conferencia Episcopal de Colombia.
- Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM). (2007). *Documento de Aparecida*. CELAM.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge.
- Diócesis de Ipiales. (2023). *Plan diocesano de renovación y evangelización para la Comisión de Pastoral Educativa y Universitaria: Por una educación más humana*. Ipiales, Colombia.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. Harper & Row.
- Francisco. (2013-2024). *Mensajes y discursos sobre educación y el Pacto Educativo Global*.
- Francisco. (2019). *Christus vivit* [Exhortación apostólica postsinodal]. Librería Editrice Vaticana.
- Francisco. (2020). *Mensaje para el lanzamiento del Pacto Educativo Global* [Mensaje papal].
- Francisco. (2023). *Por los educadores* [Video e intención de oración]. *El Video del Papa*.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- García Rubio, A. (1989). *Unidad en la pluralidad: El ser humano a la luz de la fe y de la reflexión cristiana*. Edições Paulinas.
- Juan Pablo II. (1987). *Sollicitudo rei socialis*. Librería Editrice Vaticana.
- Juan Pablo II. (1995). *Evangelium vitae*. Librería Editrice Vaticana.
- León XIV. (2025). *Diseñar nuevos mapas de esperanza*. CIEC.
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Pablo VI. (1967). *Populorum progressio*. Librería Editrice Vaticana.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

Periferias que enseñan: La Educación Religiosa Escolar como lugar de encuentro con las comunidades gitanas y la pregunta por la dignidad

Peripheries that teach: Religious education in schools as a meeting
place with Roma communities and the question of dignity

Néstor Soler del Toro 
Investigador independiente
nsolerdeltoro@gmail.com

RESUMEN

La Educación Religiosa Escolar (ERE) en España se desarrolla en un contexto de pluralidad cultural y de persistente exclusión educativa del pueblo gitano. Aunque han aumentado los estudios sobre interculturalidad e inclusión, continúa siendo limitada la investigación específica sobre el papel de la ERE en este ámbito. Este ensayo examina si la ERE puede constituirse como un espacio pedagógico de acogida, reconocimiento e inclusión de las comunidades gitanas, o si, por el contrario, tiende a reproducir lógicas de exclusión propias de la cultura mayoritaria. Desde un enfoque hermenéutico-crítico, se realiza un análisis documental de fuentes magisteriales, pedagógicas y jurídicas con el propósito de proponer un modelo de ERE intercultural aplicable al contexto gitano en España. El estudio articula la noción de periferia existencial como punto de partida pedagógico y la inculturación como método. Se sostiene que la ERE posee una vocación inclusiva que profundiza su identidad confesional. El análisis identifica cuatro hallazgos teóricos con implicaciones para la práctica docente y para la formación del profesorado de Religión.

Palabras clave: Educación Religiosa Escolar, pueblo gitano, inclusión educativa, dignidad humana, interculturalidad

ABSTRACT

School religious education (SRE) in Spain operates in a context of cultural plurality and persistent educational exclusion affecting Roma communities. Although scholarship on interculturality and inclusion has expanded, there is still limited research on the specific role of SRE in this field. This essay examines whether SRE can become a pedagogical space of welcome, recognition and inclusion for Roma communities, or whether it tends to reproduce the exclusionary patterns of the majority culture. From a hermeneutic-critical approach, the study undertakes a documentary analysis of magisterial, pedagogical and legal sources in order to propose a theoretical model of intercultural SRE applicable to the Roma context in Spain. Existential periphery is framed as a pedagogical starting point and inculturation as method.

SRE has an inclusive vocation that deepens rather than weakens its confessional identity. The study identifies four theoretical findings with implications for teaching practice and teacher education.

Keywords: *school religious education, Roma people, inclusive education, human dignity, interculturality*

1. Introducción: El aula como espejo de la sociedad

Existe un indicador muy significativo del estado de una sociedad: cuántos de sus niños y jóvenes llegan a la edad adulta sin haber completado la educación básica. En España, ese indicador presenta un marcado rostro étnico. Según los datos de la Fundación Secretariado Gitano (2022), más del 60 % de los jóvenes gitanos abandona los estudios antes de concluir la Educación Secundaria Obligatoria, en un país en el que la tasa media de abandono escolar temprano se situó en el 13,7 % en 2023 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023), mientras que la Unión Europea fijó como objetivo para 2030 reducirla por debajo del 9 % (Consejo de la Unión Europea, 2021). La distancia entre estas cifras no es un accidente estadístico, sino la huella de siglos de exclusión, desconfianza y falta de reconocimiento (Fraser, 2005; Liégeois, 2007).

En este contexto, sorprende la escasez de investigación específica sobre el papel de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en los procesos de inclusión o exclusión del alumnado gitano. La literatura sobre ERE e interculturalidad ha crecido notablemente en la última década (Ziebertz, 2009; Mette, 2005; Skeie et al., 2023; Grimmitt, 2020), y los estudios sobre educación inclusiva de minorías étnicas en Europa son abundantes (FRA, 2022; Mirga-Kruszelnicka et al., 2021; Bereményi y Carrasco, 2022); sin embargo, la intersección específica entre ERE y pueblo gitano permanece prácticamente inexplorada. Hasta donde alcanza la revisión bibliográfica realizada para este trabajo, no se registra ningún estudio empírico o teórico publicado en revistas indexadas que analice de

manera sistemática el papel de la ERE como espacio de inclusión o de exclusión de la comunidad gitana en España. Este vacío es el que el presente ensayo se propone comenzar a cubrir.

Este estudio adopta un enfoque teórico-analítico de carácter hermenéutico. No se presentan datos empíricos propios, sino que se construye conocimiento mediante el análisis documental e interdisciplinar de fuentes magisteriales, pedagógicas y jurídicas, con el objetivo de elaborar un modelo teórico que pueda orientar tanto la investigación empírica futura como la práctica docente en la actualidad. La pertinencia de este enfoque para la ERE ha sido subrayada por autores como Boys (1989) y Groome (1980), quienes sostienen que este tipo de educación necesita tanto investigación empírica como elaboración teológica sistemática para avanzar como disciplina.

La propuesta se articula en torno a una pregunta central: ¿puede la ERE constituirse en un espacio pedagógico privilegiado para la acogida y la inclusión de las comunidades gitanas, o permanece como reflejo de una cultura mayoritaria excluyente? Esta pregunta no es secundaria ni accesorio. Si la ERE pretende ser algo más que un espacio de transmisión de contenidos doctrinales —si aspira, como plantea el Concilio Vaticano II (1965) en *Gaudium et spes*, a leer los signos de los tiempos y servir al desarrollo integral de la persona—, entonces la situación educativa del pueblo gitano constituye precisamente uno de esos signos que claman interpretación y respuesta.

El argumento se desarrolla en seis momentos. En primer lugar, se presenta el método del estudio (§ 2). A continuación, se describe la situación del pueblo gitano en el sistema educativo español y el lugar

ambiguo que la ERE ha ocupado en su experiencia escolar (§ 3). Seguidamente, se examina el marco teológico y magisterial para una ERE inclusiva (§ 4). El marco jurídico se aborda en el § 5. Los hallazgos teóricos del análisis se presentan sistemáticamente en el § 6. La discusión con la literatura se desarrolla en el § 7, y las conclusiones cierran el trabajo en el § 8.

2. Método

El presente trabajo constituye un ensayo teológico-educativo de carácter analítico-propositivo. Se realiza un análisis documental de fuentes magisteriales, pedagógicas y jurídicas mediante un enfoque hermenéutico-crítico orientado a la construcción de un modelo teórico de ERE intercultural aplicable al contexto gitano en España.

2.1. Tipo de estudio y enfoque epistemológico

El estudio se inscribe en la tradición del ensayo teológico-educativo, modalidad reconocida en la investigación en educación religiosa (Boys, 1989; Groome, 1980; Mette, 2005), que articula análisis doctrinal, lectura crítica de fuentes pedagógicas y elaboración propositiva. El enfoque hermenéutico-crítico adoptado se apoya en los planteamientos de Habermas (1987), en relación con la función emancipatoria del conocimiento, y de Ricoeur (1969), respecto de la hermenéutica de los textos normativos —teológicos y jurídicos— como actos de interpretación históricamente situados.

2.2. Fuentes analizadas y criterios de selección

Las fuentes analizadas se organizan en tres corpus complementarios. El primero comprende

documentos del Magisterio social de la Iglesia católica con incidencia directa en educación, identidad cultural y dignidad humana, desde *Rerum novarum* (León XIII, 1891) hasta *Laudate Deum* (Francisco, 2023), seleccionados por su pertinencia para la fundamentación teológica de una ERE inclusiva.

El segundo corpus incluye literatura pedagógica sobre ERE intercultural, pedagogía crítica y educación de minorías étnicas, seleccionada mediante búsquedas en las bases de datos ATLA Religion Database, Dialnet, ERIC y Google Scholar utilizando los descriptores *educación religiosa intercultural*, *Roma education*, *religious education minority* y *ERE inclusión*, con preferencia por publicaciones de los últimos cinco años cuando existía literatura reciente sobre el tema.

El tercer corpus comprende instrumentos jurídicos vinculantes —constitucionales, europeos e internacionales— relativos al derecho a la educación y a la no discriminación por razón étnica, seleccionados por su aplicabilidad directa al contexto español.

2.3. Cuadro de organización de fuentes consultadas

A fin de dar cuenta con precisión del proceso de selección documental, se presentan a continuación los criterios de elegibilidad aplicados a cada corpus y el detalle de los textos efectivamente consultados, organizados en cuatro cuadros complementarios.

Cuadro 1.*Criterios de selección por corpus*

Corpus	Tipo de fuente	Bases de datos / fuente	Descriptores utilizados	Criterios de elegibilidad
Corpus 1 Magisterio	Documentos del Magisterio social de la Iglesia católica	Fuentes primarias oficiales (Vatican.va)	Educación, dignidad humana, identidad cultural	Pertinencia directa para fundamentar una ERE inclusiva; arco histórico completo (1891-2023)
Corpus 2 Pedagógico	Monografías y artículos sobre ERE intercultural, pedagogía crítica y educación de minorías étnicas	ATLA Religion Database, Dialnet, ERIC, Google Scholar	Educación religiosa intercultural; Roma education; religious education minority; ERE inclusión	Preferencia por publicaciones de los últimos 5 años; clásicos disciplinares incluidos por valor fundacional
Corpus 3 Jurídico	Instrumentos jurídicos vinculantes (constitucionales, europeos e internacionales)	Bases de datos jurídicas oficiales (BOE, EUR-Lex, ECHR)	Derecho a la educación; no discriminación por razón étnica; inclusión educativa	Aplicabilidad directa al contexto español y al alumnado gitano

Cuadro 2.*Corpus 1: Documentos del Magisterio social de la Iglesia católica (n = 10)*

Autor / Institución	Documento	Tipo	Pertinencia para el estudio
León XIII (1891)	<i>Rerum novarum</i>	Encíclica	Primer hito de la DSI; fundamento del principio de dignidad de la persona
Concilio Vaticano II (1965)	<i>Gaudium et spes</i>	Const. pastoral	Vincula dignidad humana y pluralidad cultural; referencia central para ERE inclusiva
Juan Pablo II (1979)	<i>Catechesi tradendae</i>	Exhort. apost.	Fundamento magisterial de la inculturación catequética
Juan Pablo II (1985)	<i>Slavorum apostoli</i>	Encíclica	Desarrollo de la teología de la inculturación
Juan Pablo II (1990)	<i>Redemptoris missio</i>	Encíclica	Dimensión misionera e inculturadora del mensaje cristiano
Pont. Consejo Justicia y Paz (2004)	<i>Compendio de la DSI</i>	Doc. magisterial	Sistematización de los principios: dignidad, subsidiariedad, opción preferencial y desarrollo integral
Francisco (2013)	<i>Evangelii gaudium</i>	Exhort. apost.	Introduce la categoría operativa de “periferia existencial”
Francisco (2015)	<i>Laudato si’</i>	Encíclica	Marco de ecología integral y ecología cultural; derecho a la identidad de cada pueblo
Francisco (2016)	<i>Amoris laetitia</i>	Exhort. apost.	Pastoral de la familia en contextos de diversidad cultural
Francisco (2023)	<i>Laudate Deum</i>	Exhort. apost.	Actualización del marco de la ecología integral

Cuadro 3.

Corpus 2: Literatura pedagógica, teológica y filosófica (n = 31)

Autor/es	Obra / Artículo	Tipo de fuente	Base de datos	Criterio / Pertinencia
Boys (1989)	Educating in Faith	Monografía pedag.	ATLA / Google Scholar	Fundamenta el ensayo teológico-educativo como método legítimo de investigación
Groome (1980)	Christian Religious Education	Monografía pedag.	ATLA / Google Scholar	Referencia metodológica para la ERE como disciplina académica
Jackson (1968)	Life in Classrooms	Monografía pedag.	Google Scholar	Concepto de currículo oculto; exclusión implícita en el aula
Apple (1979)	Ideology and Curriculum	Monografía pedag.	Google Scholar	Ideología en el currículo; relación ERE-cultura mayoritaria
Freire (1970)	Pedagogía del oprimido	Monografía pedag.	Google Scholar	Pedagogía crítica; punto de vista del excluido como fuente de conocimiento
Shorter (1988)	Toward a Theology of Inculturation	Monografía teol.	ATLA	Marco conceptual de la inculturación
Habermas (1987)	Teoría de la acción comunicativa	Monografía filos.	Dialnet / Google Scholar	Función emancipatoria del conocimiento; base del enfoque hermenéutico
Honneth (1997)	La lucha por el reconocimiento	Monografía filos.	Dialnet / Google Scholar	Pedagogía del reconocimiento; condición de inclusión genuina
Hooks (1994)	Teaching to Transgress	Monografía pedag.	ERIC / Google Scholar	Pedagogía crítica; aula como espacio de liberación
Grimmitt (2020)	Religious Education and Human Development	Monografía pedag.	ATLA / ERIC	Modelos de ERE intercultural; insuficiencia sin reflexión crítica sobre el poder cultural
Mette (2005)	Religionspädagogik	Monografía pedag.	ATLA	ERE intercultural; tensión entre particularismo confesional y apertura pluralista
De Sousa Santos (2009)	Una epistemología del sur	Monografía filos.	Dialnet / Google Scholar	Epistemología del sur; perspectiva del excluido como lugar de conocimiento
Estermann (2014)	Colonialidad, descolonización e interculturalidad	Artículo (Polis, 38)	Dialnet / Google Scholar	Aplicación de la inculturación en contextos latinoamericanos
Ziebertz (2009)	Religious Education in a Plural Western Society	Monografía pedag.	ATLA / ERIC	ERE en contextos de diversidad; tensión confesional-pluralista
Skeie, Ignatiou y Van der Kooij (2023)	Religious education in plural societies	Artículo (BJRE, 45[2])	ATLA / ERIC	ERE tiende a reproducir la mayoría sin marcos interculturales explícitos
Bereményi y Carrasco (2022)	Roma educational participation and school success	Artículo (IJIE, 26[11])	ERIC / Google Scholar	Éxito educativo gitano requiere reconocimiento cultural explícito
Mirga-Kruszelnicka et al. (2021)	Roma political participation and representation	Artículo (JEMS, 47[8])	ERIC / Google Scholar	Participación comunitaria como predictor del éxito educativo romaní

Fraser (2005)	Los gitanos	Monografía hist.	Dialnet / Google Scholar	Historia del pueblo gitano en España; exclusión y reconocimiento negado
Liégeois (2007)	Roma en Europa	Monografía	Google Scholar	Contexto europeo de la situación romaní
Fernández Enguita (1999)	Alumnos gitanos en la escuela payá	Monografía pedag.	Dialnet / Google Scholar	Escuela como espacio de homologación cultural para el alumnado gitano
Abajo y Carrasco (2004)	Experiencias de éxito escolar gitanas	Monografía/ invest.	Dialnet / Google Scholar	Trayectorias de éxito escolar; condiciones del reconocimiento cultural
FRA (2022)	Roma in 10 European countries	Informe institucional	Web institucional / ERIC	Datos sobre segregación escolar y exclusión educativa romaní en Europa
Defensor del Pueblo (2021)	Situación de la pob. gitana en España	Informe institucional	Web institucional	Datos sobre segregación escolar en centros con alumnado gitano en España
Fundación Secretariado Gitano (2022)	Discriminación y comunidad gitana	Informe institucional	Web institucional	Datos de abandono escolar: >60 % de jóvenes gitanos sin ESO
Cantón Delgado (2004)	La razón hechizada	Monografía antrop.	Dialnet / Google Scholar	Movimiento evangelista gitano; inculturación del Evangelio en la cultura gitana
González Faus (2007)	Calidad cristiana	Monografía teol.	ATLA / Dialnet	Genealogía teológica de la periferia; encarnación como origen
Gutiérrez (1971)	Teología de la liberación	Monografía teol.	ATLA / Google Scholar	El excluido como sujeto teológico; opción preferencial
Fricker (2007)	Epistemic Injustice	Monografía filos.	Google Scholar	Justicia epistémica; reconocimiento del conocimiento del excluido
Salinas (2009)	La Iglesia española y los gitanos	Monografía	Dialnet / ATLA	Historia de la pastoral gitana en España
Griera (2012)	Public policies, the evangelical minority	Artículo (RSS, 40[1])	ATLA / Google Scholar	ERE y minorías evangélicas; política de reconocimiento en España
Macías Aranda y Redondo Sama (2012)	Pueblo gitano, género y educación	Artículo (RISE, 1[1])	ERIC / Dialnet	Género y educación en comunidades gitanas; barreras a la escolarización

Cuadro 4.

Corpus 3: Instrumentos jurídicos vinculantes (n = 10)

Instrumento / Organismo	Referencia específica	Tipo	Criterio / Pertinencia
Constitución Española (1978)	Arts. 14, 27 y 9.2	Norma constitucional	Prohibición de discriminación étnica; derecho a la educación; obligación de igualdad real
Directiva 2000/43/CE	Igualdad racial	Directiva europea	Tutela antidiscriminatoria en el ordenamiento europeo
Convención Derechos del Niño, ONU (1989)	Arts. 28, 29, 30	Tratado internacional	Derecho a la educación, al desarrollo pleno de la personalidad y a la propia cultura
LOE (2006) / LOMLOE (2020)	Principios de equidad e inclusión	Ley orgánica	Marco normativo español de inclusión educativa
Ley 15/2022	Ley integral de igualdad de trato	Ley orgánica	Refuerzo de la tutela antidiscriminatoria en España
TEDH, Gran Sala (2007)	D. H. y otros c. Rep. Checa	Jurisprudencia	La segregación sistemática de niños gitanos viola el derecho a la educación
Comité Derechos del Niño (2018)	Obs. finales sobre España (CRC/C/ESP/CO/5-6)	Resolución ONU	Recomendaciones específicas sobre inclusión educativa de minorías en España
Comisión Europea (2020)	Marco Estratégico UE 2020-2030	Marco estratégico	Objetivos europeos de inclusión educativa y participación romaní
Consejo de la UE (2021/C 93/01)	Recomendación sobre gitanos	Recomendación europea	Objetivo de reducción del abandono escolar temprano por debajo del 9 % en 2030
ONU, Relator Especial (2019)	Informe A/HRC/40/64	Informe ONU	Situación de las minorías étnicas en los sistemas educativos europeos

2.4. Procedimiento analítico

El análisis se desarrolló en tres fases. En la primera, se procedió a la lectura sistemática de cada corpus para identificar los núcleos temáticos relevantes para la pregunta de investigación. En la segunda, se realizó un análisis transversal entre los tres corpus orientado a reconocer convergencias, tensiones y vacíos. En la tercera, se elaboraron los hallazgos teóricos del estudio, formulados como proposiciones susceptibles de contrastación empírica en investigaciones posteriores. La triangulación entre fuentes teológicas, pedagógicas

y jurídicas constituye la principal estrategia de validación interna del análisis.

3. El pueblo gitano en la escuela española: Historia de un encuentro difícil

3.1. Presencia, exclusión y desconfianza

El pueblo gitano lleva en la Península Ibérica más de seis siglos. Llegado a la Corona de Aragón hacia 1425, su presencia está documentada en prácticamente

todos los territorios de España desde fines del siglo XV (Fraser, 2005). Su historia en el país es la de un pueblo que ha sobrevivido a la persecución sistemática —la Pragmática de 1499, los decretos de “reducción” de los siglos XVII y XVIII y la Gran Redada de 1749 constituyen los hitos más sombríos (Sánchez Ortega, 1994)—, así como a los intentos de asimilación forzada que se prolongaron hasta bien entrado el siglo XX. La escuela ha sido, para muchas familias gitanas, un espacio de tensión: el lugar donde se les exigía que dejaran en la puerta su lengua, su cultura y su identidad para integrarse en una normalidad que no habían definido (Fernández Enguita, 1999).

La desconfianza hacia las instituciones no es irracional; es la respuesta esperable de un pueblo que ha constatado que estas pueden ser instrumentos de homologación más que de reconocimiento (Abajo y Carrasco, 2004; Macías Aranda y Redondo Sama, 2012). Investigaciones recientes confirman que esta desconfianza persiste como una barrera significativa para la escolarización plena (Bereményi y Carrasco, 2022; Mirga-Kruszelnicka et al., 2021). A ello se agrega la segregación escolar, que agrava el problema: la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2022) y el Defensor del Pueblo de España (2021) documentan la existencia de centros con más del 80 % de alumnado gitano en barrios periféricos de varias ciudades españolas, caracterizados por menores recursos y expectativas docentes más bajas (Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

3.2. La ERE ante la diversidad étnica: Entre el potencial y la indiferencia

La ERE ha tenido una presencia ambivalente en la experiencia escolar del pueblo gitano. La tradición de

pastoral gitana de la Iglesia católica en España —con el Apostolado Gitano y la Fundación Secretariado Gitano como expresiones institucionales más visibles (Salinas, 2009; Fresno García y Chaín, 2013)— contrasta con la tendencia de la ERE escolar a reflejar exclusivamente la tradición católica de la cultura mayoritaria sin incorporar elementos propios de la espiritualidad gitana (Griera, 2012). Esta omisión no es neutral, pues el silencio sobre una cultura constituye una forma de negación existencial y simbólica: el currículo oculto de la exclusión (Jackson, 1968; Apple, 1979).

La irrupción del movimiento evangelista gitano desde los años 70 del siglo pasado añade una dimensión nueva al debate. Las Iglesias Evangélicas de Filadelfia representan una de las experiencias de inculturación más vigorosas del cristianismo contemporáneo en España (Cantón Delgado, 2004; Ramírez Heredia, 2009). Su existencia interpela a la ERE al menos en dos sentidos: por una parte, como evidencia de que el mensaje del Evangelio puede encarnarse en la cultura gitana con autenticidad y vitalidad; por otra, como indicio de que una institucionalidad religiosa que no sabe acoger la espiritualidad gitana en sus propias formas contribuyó, en parte, a que esta encontrara cauces alternativos de expresión.

4. Fundamentos teológicos y magisteriales para una ERE inclusiva

4.1. La periferia como lugar teológico

La categoría de “periferia existencial” en *Evangelii gaudium* (Francisco, 2013) no es meramente retórica: tiene una genealogía teológica sólida que se remonta a la encarnación misma (González Faus, 2007). La teología de la liberación —particularmente

en los aportes de Gutiérrez (1971) y Sobrino (1991)— ha mostrado que los pobres y excluidos no son solo destinatarios de la evangelización, sino sujetos teológicos con una perspectiva privilegiada sobre el mensaje del Evangelio. Trasladada a la ERE, esta categoría invita a reformular la pregunta pedagógica, ya no en la forma: ¿cómo integramos al alumnado gitano en nuestra clase de Religión?, sino como ¿qué nos enseña el alumnado gitano sobre el Evangelio que nosotros no sabíamos ver? Esta inversión epistemológica —formulada filosóficamente como “epistemología del sur” por De Sousa Santos (2009)— puede entenderse como un acto de justicia epistémica (Fricker, 2007).

4.2. Dignidad humana y opción preferencial

El principio cardinal de la Doctrina Social de la Iglesia (DSI) es la dignidad inviolable de toda persona, fundada en su creación a imagen y semejanza de Dios (Gn 1:27). Esta dignidad antecede a cualquier condición cultural, social o étnica, y de ella se derivan derechos inalienables, incluido el derecho a la educación (Pontificio Consejo “Justicia y Paz”, 2004, n. 144-148). *Gaudium et spes* (Concilio Vaticano II, 1965) vincula esta dignidad con el reconocimiento de la pluralidad cultural, afirmando que la Iglesia no está ligada a ninguna raza, nación o costumbre particular (GS, #58). Por su parte, *Caritas in veritate* (Benedicto XVI, 2009) elabora el concepto de desarrollo humano integral —que incluye la dimensión cultural e identitaria (CiV, #11)— y *Laudato si'* (Francisco, 2015) lo amplía hacia la ecología integral, incorporando la ecología cultural: el derecho de cada pueblo a preservar y desarrollar su propia identidad.

4.3. Fe y cultura: La teología de la inculturación

La teología de la inculturación (Shorter, 1988; Juan Pablo II, *Catechesi tradendae*, 1979; *Slavorum apostoli*, 1985) ofrece un marco conceptual pertinente para una ERE inclusiva con comunidades gitanas. Aplicada a este contexto, la inculturación exige explorar los puentes entre el mensaje cristiano y la experiencia vital del pueblo gitano: su valoración de la familia y la comunidad, su espiritualidad expresiva y corporal, y formas de devoción popular —como la Virgen de los Gitanos— que encarnan dicha experiencia. La pedagogía del reconocimiento de Honneth (1997) complementa este enfoque al sostener que el reconocimiento intersubjetivo es una condición necesaria para la participación genuina en cualquier comunidad educativa.

5. El ordenamiento jurídico como respaldo

5.1. El derecho a la educación y la prohibición de discriminación

La Constitución Española (CE, 1978), en sus artículos 14, 27 y 9.2, establece el tríptico constitucional que fundamenta las políticas de inclusión educativa: la prohibición de discriminación por razón étnica, el derecho a la educación como derecho fundamental y la obligación de los poderes públicos de remover los obstáculos que impidan la igualdad real y efectiva. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), modificada por la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020), consagra los principios de equidad e inclusión como ejes vertebradores del sistema. En el plano europeo, la Directiva 2000/43/CE y la Ley 15/2022 refuerzan la

tutela antidiscriminatoria. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos TEDH, en el caso D.H. y otros contra República Checa (Gran Sala, 2007), declaró que la segregación sistemática de niños gitanos viola el derecho a la educación. A nivel de Naciones Unidas, los artículos 28, 29 y 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) establecen el derecho al pleno desarrollo de la personalidad y la conservación de la propia cultura.

5.2. Convergencias entre Derecho y Magisterio social

La convergencia entre las exigencias del ordenamiento jurídico y las de la DSI —ambas ancladas en tradiciones iusnaturalistas (Maritain, 1947; Finnis, 1980)— ofrece a la ERE un doble respaldo. Por un lado, el ordenamiento establece un límite: ningún programa de educación religiosa puede contribuir a la discriminación del alumnado por razón étnica, ni siquiera mediante el silencio (Keddie, 1971; Young, 1971). Por otro lado, la DSI ofrece una orientación positiva: la ERE que incorpora activamente la perspectiva intercultural no solo cumple de mejor manera su misión evangelizadora, sino que también responde a las exigencias del derecho a la educación en condiciones de igualdad real (Mette, 2005; Ziebertz, 2009).

6. Hallazgos del análisis

El análisis documental e interdisciplinar realizado permite formular cuatro hallazgos teóricos, presentados como proposiciones con capacidad heurística para orientar tanto la investigación empírica futura como la práctica docente actual.

Hallazgo 1. El vacío específico de la ERE en contextos gitanos como problema científico y pastoral

A pesar del desarrollo de la pedagogía intercultural (Skeie et al., 2023; Grimmitt, 2020) y de los estudios sobre inclusión educativa de minorías étnicas en Europa (FRA, 2022; Bereményi y Carrasco, 2022; Mirga-Kruszelnicka et al., 2021), la investigación específica sobre la ERE como espacio de inclusión o exclusión del pueblo gitano es prácticamente inexistente en la literatura indexada. Este vacío no es neutral: implica que una asignatura llamada a ser especialmente sensible a la dignidad del otro opera sin evidencia empírica sobre su impacto real en el alumnado gitano. Reconocer este vacío como problema científico es condición necesaria para que la ERE asuma su responsabilidad inclusiva de manera informada y no meramente intuitiva.

Hallazgo 2. La “periferia existencial” como categoría pedagógica operativa para la ERE

La categoría teológica de “periferia existencial” (Francisco, 2013) no solo describe la situación del pueblo gitano en el sistema educativo, sino que opera como un principio pedagógico reorientador: invierte la dirección del aprendizaje —de la transmisión unidireccional al encuentro bidireccional— y fundamenta una epistemología del reconocimiento que hace posible la inclusión genuina. Aplicada a la ERE, esta categoría genera una nueva pregunta pedagógica: no “¿cómo enseñamos religión a los gitanos?”, sino “¿qué nos enseñan los gitanos sobre el Evangelio?” Este planteamiento articula la teología franciscana con

los aportes de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Hooks, 1994) y de la epistemología del sur (De Sousa Santos, 2009), evidenciando su convergencia en torno a la experiencia del excluido como un lugar privilegiado de producción de conocimiento.

Hallazgo 3. La inculturación como método y la ecología cultural como marco: Una ERE que no disuelve sino que reconoce

El análisis de los documentos magisteriales —desde *Catechesi tradendae* (1979) hasta *Laudato si'* (2015)— y de la teología de la inculturación (Shorter, 1988; Estermann, 2014) muestra que los recursos teológicos para una ERE intercultural con comunidades gitanas no solo están disponibles, sino que además presentan coherencia entre sí. La inculturación aporta el método: la encarnación del mensaje en las categorías culturales del destinatario, sin disolverlas. Por su parte, la ecología cultural de *Laudato si'* ofrece el marco normativo: el derecho de cada pueblo a preservar y desarrollar su identidad forma parte del cuidado de la “casa común”. La confluencia de estos dos principios genera un modelo de ERE que no enseña religión a pesar de la cultura gitana, sino a través de ella y en diálogo con ella.

Hallazgo 4. La convergencia entre Derecho, Magisterio y pedagogía crítica como legitimación plural del modelo propuesto

Un resultado transversal del análisis es la notable convergencia entre las exigencias del ordenamiento jurídico —prohibición de discriminación, obligación de igualdad material y derecho a la propia cultura (arts. 14, 27 y 9.2 de la Constitución Española de 1978; art. 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño)—, las de la Doctrina Social de la Iglesia

—dignidad, opción preferencial, subsidiariedad, desarrollo integral— y las de la pedagogía crítica —reconocimiento, participación, transformación estructural—. Esta triple convergencia otorga al modelo propuesto una legitimidad plural: resulta jurídicamente exigible, teológicamente fundamentado y pedagógicamente avalado. En consecuencia, una ERE intercultural con comunidades gitanas no es una opción entre otras, sino una obligación que emana simultáneamente de la fe, de la razón pedagógica y del Derecho.

7. Discusión

7.1. Comparación con estudios previos

Los hallazgos de este ensayo dialogan productivamente con la literatura existente, aunque su especificidad —la intersección entre ERE y pueblo gitano— carece, como se ha señalado, de precedentes directos. En el amplio campo intercultural, autores como Skeie et al. (2023) han documentado que la ERE en contextos de diversidad religiosa y cultural tiende a reproducir el punto de vista mayoritario cuando no se adoptan marcos explícitamente interculturales. Por su parte, Grimmitt (2020) ha mostrado que los modelos de ERE centrados en la “educación sobre religiones”, sin una reflexión crítica sobre el poder cultural, resultan insuficientes para garantizar la inclusión. Estos planteamientos convergen con el Hallazgo 1 del presente estudio: la ausencia de un marco intercultural explícito en la ERE no constituye una postura neutral, sino que opera como un mecanismo que reproduce la exclusión.

En el campo de la educación del pueblo gitano, Bereményi y Carrasco (2022) han documentado que las intervenciones educativas más eficaces con comunidades gitanas en Europa son aquellas

que combinan alta calidad académica con un reconocimiento cultural explícito. Mirga-Kruszelnicka et al. (2021) señalan que la participación comunitaria es el predictor más robusto del éxito educativo en contextos romaníes. Ambos resultados empíricos respaldan los Hallazgos 2 y 3 del presente estudio, que proponen el reconocimiento cultural y la participación como principios estructurantes de una ERE inclusiva con comunidades gitanas.

La teología de la inculturación ha sido aplicada a contextos latinoamericanos (Estermann, 2014) y africanos (Shorter, 1988) con resultados teórica y pastoralmente consistentes; sin embargo, su aplicación sistemática al contexto gitano europeo es prácticamente inexistente en la literatura académica. El presente estudio constituye, en este sentido, una aportación original que abre una línea de investigación específica.

7.2. Aportes y límites del estudio

El principal aporte de este ensayo es la identificación y articulación sistemática de los recursos teológicos, pedagógicos y jurídicos disponibles para una ERE intercultural con comunidades gitanas, los cuales, si bien estaban presentes en la literatura, no habían sido integrados de manera coherente. El modelo propuesto —basado en los cuatro hallazgos— ofrece una base teórica para el diseño de programas de formación docente, materiales curriculares e investigaciones empíricas futuras.

Los límites de este estudio son inherentes a su diseño como ensayo teórico. En primer lugar, los hallazgos tienen carácter propositivo y no descriptivo: no sostienen que la ERE funcione de un modo determinado en las aulas de España, sino que plantean cómo podría y debería orientarse. La contrastación empírica de las proposiciones

formuladas requiere investigación de campo que este trabajo no aborda. En segundo lugar, el análisis se circunscribe al contexto español, por lo que su transferibilidad a otros países europeos con presencia significativa de población romaní —Rumanía, Bulgaria, Eslovaquia— exige adaptaciones que atiendan a sus distintos sistemas educativos y tradiciones religiosas. En tercer lugar, la diversidad interna del pueblo gitano —entre gitanos católicos, evangelistas y no practicantes; entre comunidades urbanas y rurales; y entre distintas generaciones— ha sido abordada de manera esquemática, de modo que futuros estudios deberían profundizar en esta heterogeneidad.

7.3. Tensiones no resueltas: ERE confesional e interculturalidad

Una tensión estructural recorre el argumento de este ensayo y conviene explicitarla: la relación entre la identidad confesional de la ERE católica y la apertura intercultural que se propone. Esta tensión no es nueva en la literatura: Ziebertz (2009) la formula como la oposición entre particularismo confesional y apertura pluralista, mientras que Mette (2005) sostiene que solo puede resolverse si la ERE asume que lo particular —la tradición cristiana— no constituye el todo, sino una voz situada en un diálogo que la enriquece. El presente estudio adopta esta posición, pero reconoce que no es compartida por todos los actores del sistema educativo: existen docentes, comunidades eclesiales y familias que perciben la apertura intercultural como una amenaza a la integridad del mensaje cristiano. Resolver esta tensión en la práctica —más allá del plano teórico— se configura como uno de los desafíos pastorales y pedagógicos más exigentes que plantea el modelo propuesto.

8. Conclusiones

Este ensayo ha argumentado que la Educación Religiosa Escolar puede constituirse en un espacio privilegiado de inclusión para las comunidades gitanas en España, y que dispone de fundamentos teológicos, magisteriales, pedagógicos y jurídicos sólidos para ello. La categoría franciscana de “periferia existencial” (Francisco, 2013) opera aquí como programa pedagógico: enseñar religión desde las periferias significa reconocer a quienes las habitan, integrar sus experiencias al aula y dejarse interpelar por lo que sus vidas revelan del Evangelio.

Los cuatro hallazgos formulados en este texto configuran un modelo de ERE intercultural cuyos ejes son: el reconocimiento del vacío investigador como problema científico y pastoral; la reorientación pedagógica desde la periferia existencial; el uso de la inculturación como método y de la ecología cultural como marco; y la legitimación plural —teológica, jurídica y pedagógica— del modelo propuesto. De estos principios se derivan criterios operativos —el reconocimiento previo a la enseñanza, la incorporación curricular de la historia y la espiritualidad gitanas, la participación comunitaria y la formación intercultural del profesorado— que son aplicables hoy con los recursos ordinarios de un centro escolar.

Como se ha señalado en la discusión, los límites del estudio son los propios de su diseño teórico: los hallazgos tienen un carácter propositivo y requieren contrastación empírica: la transferibilidad del modelo a otros contextos europeos demanda una adaptación contextual, y la heterogeneidad interna del pueblo gitano ha sido tratada de manera esquemática. Estos límites acotan con precisión las líneas de investigación que este ensayo deja abiertas: estudios empíricos sobre la percepción de la ERE por parte del alumnado gitano; evaluación de programas de formación intercultural para docentes de la asignatura de Religión; análisis comparado de modelos de ERE en contextos de diversidad romaní en Portugal, Francia, Rumanía y Bulgaria; y exploración del diálogo ecuménico entre la ERE católica y las comunidades evangelistas gitanas como experiencia de inculturación de referencia en el contexto europeo.

La convergencia entre el Derecho, el Magisterio y la pedagogía crítica en torno a la inclusión del pueblo gitano en el sistema educativo no deja espacio para la indiferencia: la ERE tiene ante sí una oportunidad —y una responsabilidad— que este ensayo ha pretendido articular con rigor y con esperanza.

Referencias

- Abajo, J. E. y Carrasco, S. (Eds.). (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. CIDE / Instituto de la Mujer.
- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. (2022). *Roma in 10 European countries: Main results*. Publications Office of the European Union.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge.


- Benedicto XVI. (2009). *Caritas in veritate* [Encíclica]. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html
- Bereményi, B. Á. y Carrasco, S. (2022). Roma educational participation and school success in Catalonia: Tracking a decade of evolving inequality. *International Journal of Inclusive Education*, 26(11), 1073-1088. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1755266>
- Boys, M. C. (1989). *Educating in faith: Maps and visions*. Harper & Row.
- Cantón Delgado, M. (2004). *La razón hechizada. Teorías antropológicas de la religión*. Ariel.
- Comisión Europea. (2020). *Marco Estratégico de la UE para la Igualdad, la Inclusión y la Participación de los Gitanos 2020-2030*. Oficina de Publicaciones de la UE.
- Comité de los Derechos del Niño. (2018). *Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de España (CRC/C/ESP/CO/5-6)*. Naciones Unidas.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gaudium et spes* [Constitución pastoral]. Libreria Editrice Vaticana.
- Conferencia Episcopal Española. (2017). *La pastoral con el pueblo gitano en España: Balance y perspectivas*. Comisión Episcopal de Pastoral Social.
- Consejo de la Unión Europea. (2021). Recomendación del Consejo sobre la igualdad, la inclusión y la participación de los gitanos (2021/C 93/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 93.
- Constitución Española. (1978, 29 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, 311.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989, 20 de noviembre). Naciones Unidas, Treaty Series, 1577.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO / Siglo XXI.
- Defensor del Pueblo. (2021). *Estudio sobre la situación de la población gitana en España*. Defensor del Pueblo.
- Delegación Episcopal para el Pueblo Gitano. (2010). *Directrices para la pastoral gitana en las diócesis españolas*. CEE.
- Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, L 180.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis*, 38, 347-368.
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela payá*. Ariel.
- Finnis, J. (1980). *Natural law and natural rights*. Clarendon Press.
- Francisco. (2013). *Evangelii gaudium* [Exhortación apostólica]. Libreria Editrice Vaticana.
- Francisco. (2015). *Laudato si'* [Encíclica]. Libreria Editrice Vaticana.
- Francisco. (2016). *Amoris laetitia* [Exhortación apostólica postsinodal]. Libreria Editrice Vaticana.
- Francisco. (2023). *Laudate Deum* [Exhortación apostólica]. Libreria Editrice Vaticana.
- Fraser, A. (2005). *Los gitanos*. Ariel. (Obra original publicada en 1992).

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fresno García, J. M. y Chaín, A. (2013). *Exclusión social, integración y diversidad*. Fundación Foessa.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice*. Oxford University Press.
- Fundación Secretariado Gitano. (2022). *Discriminación y comunidad gitana: Informe anual 2022*. FSG.
- González Faus, J. I. (2007). *Calidad cristiana*. Sal Terrae.
- Griera, M. (2012). Public policies, the evangelical minority and the politics of recognition in Spain. *Religion, State and Society*, 40(1), 57-73.
- Grimmitt, M. (2020). *Religious education and human development: A critical reassessment*. McCrimmons. (Obra original publicada en 1987; edición revisada).
- Groome, T. H. (1980). *Christian religious education*. Harper & Row.
- Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la liberación*. CEP.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa (Vol. 1)*. Taurus.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Instituto de Cultura Gitana. (2015). *El pueblo gitano en la historia de España*. ICG.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Juan Pablo II. (1979). *Catechesi tradendae* [Exhortación apostólica]. Libreria Editrice Vaticana.
- Juan Pablo II. (1985). *Slavorum apostoli* [Encíclica]. Libreria Editrice Vaticana.
- Juan Pablo II. (1990). *Redemptoris missio* [Encíclica]. Libreria Editrice Vaticana.
- Keddie, N. (1971). Classroom knowledge. En M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 133-160). Collier-Macmillan.
- León XIII. (1891). *Rerum novarum* [Encíclica]. Libreria Editrice Vaticana.
- Ley 15/2022, de 12 de julio. *Boletín Oficial del Estado*, 167.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340.
- Liégeois, J.-P. (2007). *Roma en Europa*. Consejo de Europa.
- Macías Aranda, F. y Redondo Sama, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92. <https://doi.org/10.4471/rise.2012.04>
- Maritain, J. (1947). *The person and the common good*. University of Notre Dame Press.
- Mette, N. (2005). *Religionspädagogik*. Echter.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras del sistema educativo español 2022-2023*. Secretaría General Técnica.
- Mirga-Kruszelnicka, A., McGarry, A. y Tabá, M. (2021). Roma political participation and representation in Europe: Emerging trends. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(8), 1807-1824. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1679407>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España. *RASE*, 11(1), 37--58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). *Informe del Relator Especial sobre cuestiones de las minorías* (A/HRC/40/64). Consejo de Derechos Humanos.
- Pontificio Consejo «Justicia y Paz». (2004). *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. Libreria Editrice Vaticana.
- Ramírez Heredia, J. de D. (2009). *Los gitanos y la Iglesia*. Fundación Instituto de Cultura Gitana.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Seuil.
- Salinas, J. (2009). *La Iglesia española y los gitanos*. Editrice Pontificia Università Gregoriana.
- Sánchez Ortega, M. H. (1994). *La Inquisición y los gitanos*. Taurus.
- Shorter, A. (1988). *Toward a theology of inculturation*. Orbis Books.
- Skeie, G., Ignatiou, E. y van der Kooij, J. (2023). *Religious education in plural societies: Comparative perspectives from Europe*. *British Journal of Religious Education*, 45(2), 103-117. <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.2149832>
- Sobrino, J. (1991). *Jesucristo liberador*. Trotta.
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos, Gran Sala. (2007, 13 de noviembre). *D.H. y otros c. República Checa*. ECHR 2007-IV.
- Young, M. F. D. (Ed.). (1971). *Knowledge and control*. Collier-Macmillan.
- Ziebertz, H.-G. (2009). *Religious education in a plural western society*. LIT Verlag.

Catequesis narrativa: La perspicacia de Jesús en la perícopa del buen samaritano

Narrative Catechesis: Jesus' Perspicacity in the Pericope of the Good Samaritan

Arturo Bravo Retamal¹ 
abravor@ucsc.cl

RESUMEN

Este artículo examina la perícopa del buen samaritano (Lc 10:25-37) desde el enfoque de la catequesis narrativa, sosteniendo que las parábolas de Jesús no constituyen simples ilustraciones didácticas, sino dispositivos dialógicos con una lógica interna que interpela al oyente y lo conduce a la *metanoia* o conversión. Partiendo del principio de que la revelación bíblica es histórica y se comunica mediante narraciones teológicas, se analiza cómo Jesús emplea la ironía, el humor y la perspicacia para invertir los roles con el legista y desarticular su pregunta inicial. Al transformar el debate jurídico sobre “quién es el prójimo” por “quién se comportó como prójimo”, Jesús desplaza la atención desde una categoría legal hacia una ética de la proximidad activa: el prójimo deja de ser alguien externo y se internaliza, convirtiéndose así en un verbo y un estilo de vida. La irrupción del samaritano quiebra, además, las expectativas religiosas y culturales judías y subraya el primado de la misericordia sobre el ritual. El estudio concluye que la recuperación de estas claves narrativas permite una lectura bíblica que prioriza el encuentro transformador y la conversión práctica por sobre una comprensión meramente moralizante o abstracta del texto evangélico.

Palabras clave: revelación histórica, teología narrativa, catequesis, parábola, perspicacia de Jesús.

ABSTRACT

This article examines the pericope of the Good Samaritan (Lk 10:25-37) through the lens of narrative catechesis, arguing that Jesus' parables are not mere didactic illustrations but dialogical mechanisms whose internal logic challenges the listener and leads to metanoia, or conversion. Grounded in the premise that biblical revelation is historical and communicated through theological narratives, it analyzes how Jesus employs irony, humor, and perspicacity to reverse roles with the teacher of the Law and dismantle his initial question. By transforming the scholastic debate from “who is my neighbor?” to “who acted as a neighbor?”, Jesus shifts the focus from a juridical category to an ethics of active proximity: the neighbor ceases to be an external object of definition and becomes an internalized calling, turning into a verb and a way of life. The unexpected appearance of the Samaritan shatters Jewish expectations and underscores the primacy of mercy over ritual. The study concludes that recovering these narrative keys fosters a biblical reading that prioritizes transformative encounter and practical conversion over abstract moralization.

Keywords: historical revelation, narrative theology, catechesis, parable, Jesus' perspicacity.

¹ Universidad Católica de la Santísima Concepción, Grupo de Investigación Inicial “Antonio Moreno Casamitjana”, Facultad de Estudios Teológicos y Filosofía, Departamento de Teología, Chile



1. Introducción

El Cardenal Carlo Maria Martini, quien fuera un connotado biblista de fama mundial, en uno de sus tantos libros, titulado *¿Por qué Jesús hablaba en parábolas?*, dice textualmente: "... en la predicación ordinaria repetimos las parábolas de Jesús como si fueran pequeños ejemplos didácticos (¡y veremos que no lo son!)" (Martini, 1997, pp. 14-15). Y más adelante: "El mundo de la parábola nos hace penetrar en la fuerza comunicativa que Jesús tiene del misterio de Dios y, a la vez, en su sabiduría, en su atención al otro, en su ironía, en su humor, en su capacidad de pasar por situaciones difíciles sin torpeza, con suma elegancia" (Martini, 1997, p. 51).

Nótese que, refiriéndose a Jesús, Martini menciona "su sabiduría, ironía y humor", los últimos dos temas marcadamente ausentes en los comentarios tanto pastorales (homilías, catequesis) como especializados (comentarios, artículos). La explicación de la presencia de estas características pasa por remontarse escalonadamente a su origen, que, a lo menos, comprende 3 etapas: 1.^a "el mundo de la parábola"; 2.^a la teología narrativa (catequesis narrativa); y 3.^a el gran principio que lo abarca todo: la Biblia es Palabra de Dios en (por medio de) palabras humanas.

Dada la importancia de las parábolas en la enseñanza de Jesús, las preguntas que guían este ensayo de teología bíblica desde la perspectiva hermenéutico-narrativa son las siguientes: ¿qué son y cómo "funcionan" las parábolas? ¿Es posible detectar en ellas el humor y la perspicacia de Jesús?

La tesis que postulamos es que las parábolas no consisten en meros ejemplos o ilustraciones didácticas, sino que son verdaderos dispositivos dialógicos dotados de una lógica interna que

interpela a sus destinatarios llevándolos a un cambio de perspectiva, de forma de ver y percibir la realidad. Este proceso acontece a partir de la fuerza persuasiva de lo que Jesús propone, y exige descubrir la perspicacia, el ingenio y, en ocasiones, el humor presentes en su modo de enseñar, constituyéndose en una poderosa herramienta para la catequesis hoy.

Con esta finalidad haré un recorrido explicativo a la inversa, empezando por la Biblia como Palabra de Dios por medio de palabras humanas, para terminar con un ejemplo de aplicación a partir la parábola del buen samaritano y del contexto literario en que se encuentra inserta.

2. Biblia: Palabra de Dios en palabras humanas

La Biblia contiene la autorrevelación salvífica de Dios. Y uno de sus elementos esenciales es que se ha dado en la historia por medio hechos y palabras: "Este plan de la revelación se realiza con hechos y palabras intrínsecamente conexos entre sí" (Dei verbum, #2). Y es justamente este el sentido del término *dabar* en el hebreo bíblico, que significa "palabra, cosa, suceso, acontecimiento" (Alonso, 1994, p. 170; Jenni, 1981, p. 68). De ahí que "palabra" no se refiera solo a lo verbalizado, sino también a lo acontecido: Palabra de Dios es lo que él ha dicho y hecho, sus palabras y acciones salvíficas en la historia de su pueblo. Es en este sentido que el documento de la Pontificia Comisión Bíblica *La interpretación de la Biblia en la Iglesia* afirma en su conclusión: "A diferencia de doctrinas sagradas de otras religiones, el mensaje bíblico está sólidamente enraizado en la historia" (1993, p. 122).

Por esta razón, la revelación contenida en la Biblia no se restringe a la comunicación, por parte de Dios,

de un conjunto de verdades doctrinales, concepción relativamente reciente, pues tuvo su origen en el ambiente racionalista del Iluminismo, que tendió a reducir la fe —inseparable de la revelación— a una dimensión meramente intelectual. Muy por el contrario, en la Biblia Dios se manifiesta actuando en la historia y revelándose, por tanto, en una serie de acontecimientos concretos (Levoratti, 1996). En esta misma línea, Ruiz sintetiza el aporte del Concilio Vaticano II señalando que este “mira la revelación en la totalidad de la historia de la salvación, de tal manera que ve la revelación no como un conjunto de verdades, sino como una automanifestación de Dios, es decir, como el acto por el cual Dios se da a conocer personalmente por su acción salvífica histórica, cuyo centro y culmen es Cristo” (2006, p. 103). En efecto, tanto el Antiguo como el Nuevo Testamento presentan de forma masiva e irrecusable las múltiples y diversas intervenciones de Dios por medio de sus mediadores en las vicisitudes de la historia para orientar, corregir y salvar a su pueblo, tal como sostienen el Vaticano II y autores como Levoratti y Ruiz.

Que la Palabra de Dios se exprese en palabras humanas significa que los escritores no pusieron por escrito un dictado celestial, al modo de modernos secretarios o secretarías, sino que fueron verdaderos autores. Es decir, pusieron por escrito esos acontecimientos y palabras utilizando las leyes del lenguaje correspondientes a sus respectivas épocas y culturas, sus giros lingüísticos, sus expresiones propias y sus recursos literarios. Dios nos habla por medio de “hombres y a la manera humana” (DV, #12), tal como pertinentemente nos lo recuerda Moreno-Sanz (2025a). Ahora bien, es cierto que tanto en el AT como en el NT hay textos de distintos tipos (exhortativos, poéticos, entre otros géneros),

pero lo más característico de la fe bíblica ha sido transmitido en narraciones de carácter teológico. Dicho de otra forma, por medio de una teología narrativa.

Como ejemplo del AT presento el pasaje que es considerado el primer credo israelita (Von Rad, 1993), que se debía recitar en la ofrenda de las primicias y que se encuentra en Dt 26:5-9:

Mi padre era un arameo errante. Bajó a Egipto y habitó allí como migrante con unas pocas personas, pero luego se convirtió en una nación grande, fuerte y numerosa. Los egipcios nos oprimieron, nos humillaron e impusieron sobre nosotros una pesada servidumbre. Pero clamamos al Señor, Dios de nuestros antepasados, y el Señor escuchó nuestra voz, vio nuestra humillación, nuestras cargas y nuestra opresión. Entonces el Señor nos sacó de Egipto con mano fuerte y brazo poderoso, en medio de un gran terror, señales y portentos. Nos introdujo en este lugar y nos dio esta tierra que mana leche y miel. (Biblia de la Iglesia en América, 2020)

Es significativo que lo primero que aparece no es la referencia a Dios, sino la mención de acontecimientos históricos, como la migración del pueblo, su establecimiento en Egipto y el posterior régimen de opresión, ante lo cual claman a Dios, quien interviene en esa historia para liberarlos. El Israel bíblico ha entendido y presentado su historia desde su fe en este Dios liberador y por eso la concibe como una “historia de salvación”.

En el NT, la situación es semejante a la del AT, ya que Jesús de Nazaret, el mesías e Hijo de Dios, ejerció su ministerio en un contexto histórico y geográfico preciso, como muestran las referencias a Galilea y Jerusalén, así como a personajes históricamente

identificables, como Augusto, Tiberio y Poncio Pilatos, entre otros (Aguirre y Rodríguez, 2012). Estos autores presentan acertadamente la figura de Jesús desde una doble perspectiva histórica: por una parte, situado en coordenadas espacio-temporales concretas y, por otra, actuando en la realidad histórica de la sociedad en la que vivió.

Según el *Directorio para la Catequesis*, “la catequesis está orientada a formar personas que conozcan cada vez más a Jesucristo y su Evangelio de salvación liberadora, que vivan un encuentro profundo con Él y que elijan su estilo de vida” (2020, #75). Pero ¿cómo podemos conocerlo? La fuente principal para el conocimiento de Jesús y de su ministerio se encuentra en los evangelios.

De acuerdo con diversos especialistas, el primer evangelio en redactarse fue el de Marcos, quien, inspirándose en la historia teológica del Antiguo Testamento, utilizó un lenguaje catequético histórico-narrativo que tuvo una inmensa acogida; tan grande, que fue seguido por otros autores, Mateo y Lucas. Marcos habría sido, así, el primer catequista que aplicó este modelo narrativo a la tradición sobre Jesús, dando origen al género literario “evangelio”, entendido como una catequesis narrativa sobre el mensaje y la misión de Jesús. La comunidad primitiva reconoció el valor de este género, otorgándole un lugar preeminente a los evangelios dentro del NT (Aguirre y Rodríguez, 2012). Esta catequesis narrativa buscó “rescatar la existencia histórica de Jesús y presentarla como una forma de vivir el presente de la comunidad, enfrentando así a los espiritualismos que, fascinados por el Jesús glorioso, prescindían del Jesús terrestre, de su cruz y de las exigencias históricas que conlleva” (Aguirre y Rodríguez, 2012, p. 223).

Algo semejante ocurre con el evangelio de Mateo, en cuanto que “busca suscitar experiencia en el lector, confrontarlo con la persona de Jesús y con Dios, y transformar su vida” (Aguirre y Rodríguez, 2012, p. 307). Hay aquí una constatación que puede ser iluminadora y desafiante ante corrientes actuales que plantean un cristianismo ritualista marcado por un espiritualismo desencarnado.

Es necesario insistir una y otra vez que los evangelios no son ni crónica histórica ni meras fantasías, sino narraciones teológicas, “porque descubren en la vida de Jesús la actuación de Dios y el cumplimiento del AT” (Aguirre y Rodríguez, 2012, p. 64). Sus autores se ubican en la tradición historiográfica judía que revela en la historia la actuación de Dios y por ello “los evangelios hacen teología en forma narrativa” (Aguirre y Rodríguez, 2012, p. 129). Cada evangelio ha de leerse como lo que es, una unidad literaria, una trama narrativa.

Tal como señalan estos autores, los evangelios presentan el cristianismo como una manera concreta de vivir la historia presente, arraigada en la existencia histórica de Jesús de Nazaret. Frente a corrientes que, a partir de interpretaciones reductivas de la predicación paulina, se centraban exclusivamente en el Jesús resucitado como dador del Espíritu, los evangelios buscan rescatar la historia de Jesús por medio del lenguaje catequético narrativo que evoca acontecimientos significativos de su vida. Porque la fe cristiana reconoce a Jesús como Mesías, Salvador e Hijo de Dios, resulta fundamental comprender cómo vivió, cuál fue su estilo de vida, cuáles fueron sus opciones y preferencias, así como aquello que aceptó y rechazó, ya que ese mismo modo de vivir constituye el horizonte al que están llamados sus discípulos. Por eso habría que acuñar como lema

fundamental la siguiente expresión: “La adhesión al Resucitado no se puede separar del seguimiento del Crucificado” (Aguirre y Rodríguez, 2012, p. 69).

Para profundizar en la fundamentación de la historicidad de la revelación y, consecuentemente, de su narratividad, resulta pertinente considerar el comienzo de la carta a los Hebreos: “Muchas veces y de muchas maneras habló Dios en el pasado a nuestros padres por medio de los profetas. En estos últimos tiempos nos ha hablado por medio del Hijo” (BJ, 1:1-2a). Al comentar este pasaje, Levoratti afirma:

Hay, por lo tanto, una historia de la revelación y de la verdad salvífica revelada por Dios; una historia que tuvo un desarrollo progresivo antes de llegar a su punto culminante, y que comprende dos etapas distintas y complementarias, cada una con su tiempo, sus destinatarios, sus características y sus mediadores propios. (1996, p. 1)

La progresiva comprensión de la Biblia como obra literaria ha favorecido el desarrollo y la aplicación del análisis narrativo, enfoque que se corresponde con las formas de relato y testimonio propias de la comunicación humana y que, como se ha señalado anteriormente, forman parte constitutiva de los textos bíblicos:

El Antiguo Testamento, en efecto, presenta una historia de salvación cuyo relato eficaz se convierte en sustancia de la profesión de fe, de la liturgia y de la catequesis... Por su parte, la proclamación del kerigma cristiano comprende la secuencia narrativa de la vida, de la muerte y de la resurrección de Jesucristo, acontecimientos de los cuales los evangelios nos ofrecen el relato detallado. La catequesis se presenta también de forma narrativa (cf 1 Cor 11:23-25). (Pontificia Comisión Bíblica, 1993, p. 40)

Queda ampliamente demostrado que la narrativa bíblica es un elemento fundamental y constitutivo de la revelación de Dios. Y esto es lo que el *Directorio para la Catequesis* de 2020 ha reconocido e incorporado:

La comunidad de la Iglesia también es cada vez más consciente de la identidad narrativa de la misma fe; así lo demuestra la Sagrada Escritura en los grandes relatos de los orígenes, los patriarcas, el pueblo elegido, en la historia de Jesús contada en los Evangelios y en las historias de los comienzos de la Iglesia. (DC 2020, #207)

Las narraciones poseen un carácter global, en cuanto involucran a los auditores en todas sus dimensiones, tanto afectivas como cognitivas y volitivas. Su importancia y pertinencia radican en que acentúan “la dimensión histórica de la fe y su significado existencial, construyendo un lazo estrecho entre la historia de Jesús, la fe de la Iglesia y la vida de quienes la cuentan y escuchan” (DC 2020, #208). Efectivamente, las narraciones evocan historias y experiencias, despertando emociones y resonancias personales. Funciona de manera semejante a una anécdota familiar o un buen chiste que se vuelve a contar en cada reunión familiar, aun cuando todos conozcan ya su contenido. Lo que se busca no es solo repetir la información, sino revivir aquello que la historia provoca en quienes la escuchan.

Respecto de las características de la catequesis narrativa, resulta esencial dejar la palabra a los especialistas con sus correspondientes artículos (Reyes Fonseca, 2021; Siciliani, 2019a, 2019b) y abocarnos a la reflexión en el ámbito bíblico. No obstante, antes de avanzar, conviene formular una advertencia y un consejo. La advertencia: no hay que confundir catequesis narrativa con historias

sagradas, ya que, como consignan Artola y Sánchez (2020), estas últimas ofrecían la ventaja de presentar

cierta familiaridad con los personajes bíblicos, pero tenían el gran defecto de narrar los acontecimientos bíblicos en forma totalmente historicada, con lo que crearon la mentalidad, aún hoy no completamente superada, de que en la Escritura todo era histórico, y lo que no fuera histórico no era verdad. (p. 311)

El consejo: corresponde a una especie de principio hermenéutico que resulta especialmente útil para comprender mejor los pasajes bíblicos. Se trata de imaginar la escena narrada para darse cuenta de los personajes, de sus acciones y de la lógica de la narrativa para advertir si esta se mantiene o se interrumpe. Cuando el lector no percibe una ruptura en la secuencia narrativa, puede perder el núcleo del pasaje o, al menos, alguno de sus elementos más significativos, ya que este recurso literario era utilizado frecuentemente en la antigüedad para destacar un aspecto relevante; recurso que, además, Jesús empleó con notable frecuencia.

3. El mundo de la parábola: ¿Qué son las parábolas y cómo funcionan?

Es necesario destacar que, si bien uno de los recursos narrativos más recurrentes en la enseñanza de Jesús fueron las parábolas, este género literario no fue una creación original suya, dado que

son relativamente numerosas en el AT, y se las encuentra tanto en los libros históricos (v.gr., Jue 9:8-15; 2 Sam 12:1-4; 14:4-14) como en los proféticos (v.gr., Is 5:1-6; 28:23-29; Ez 19:1-9) y en los sapienciales (v.gr., Pr 5:15-19; BS 22:19-22). Pero es sobre todo en los escritos rabínicos donde abunda este género: se ha calculado

que entre el Talmud² y los Midrashim³ se encuentran no menos de dos mil parábolas. (Villegas, 1993, p. 42)

No comparto la clasificación que hace Villegas del pasaje de Jue 9:8-15 como parábola, porque en realidad corresponde a una fábula (Duarte, 2017), que es un relato en el que aparecen hablando animales o seres inanimados como plantas y árboles (Aletti et al., 2007).

Ciertamente, toda parábola contiene una comparación, pero no se reduce a ella. Haciendo un juego de palabras, podría decirse que toda parábola implica una comparación, aunque no toda comparación constituye una parábola. La parábola busca enganchar a los destinatarios, involucrarlos en la situación, exigiéndoles que emitan un juicio (Bravo, 2005). Esto es lo que se ha llamado su estructura dialógica (Villegas, 1993) o su mecanismo dialógico-argumentativo (Fusco, 1990). Se trata de una historia ficticia cuya estricta lógica interna lleva al destinatario a emitir un juicio en el que quedará implicado. “La parábola es una especie de trampa en la que el destinatario queda atrapado por el propio juicio o razonamiento interno que ha hecho, en cuanto que cuestiona sus comportamientos o actitudes, desafiándolo a cambiar. En esto consiste su finalidad” (Bravo, 2017, p. 5). Este aspecto parece no estar suficientemente desarrollado en la consideración que hace Moreno-Sanz respecto de las parábolas y del diálogo presente

2 Comentario sistemático a la Mishnah, conjunto de legislación oral judía compilada hacia el 200 d.C. y estructurado en 62 tratados. El Talmud se fue recopilando y poniendo por escrito entre los años 220 y 660 d.C.

3 Comentario sinagogal de carácter homilético de la Sagrada Escritura, fundado en la explotación sistemática de las palabras de un texto. En el NT, por ejemplo, Jn 6:31-58; Rom 10:6-10; Ef 4:8-11.

en ellas, cuando sostiene que la parábola comunica una enseñanza porque “hace que las imágenes sean más accesibles y atractivas, ofreciendo un tiempo de respiro y un espacio para la adhesión” (Moreno-Sanz, 2025b). Si bien esta formulación se aproxima al dinamismo propio de la parábola, no alcanza a expresar plenamente la exigencia de toma de posición que compromete la perspectiva del destinatario dentro del entramado argumentativo del relato parabólico.

Para que esta “trampa” narrativa resulte eficaz, el relato debe diferenciarse de la situación real, pero, al mismo tiempo, mantener una semejanza estructural que permita establecer las conexiones correspondientes al momento de llegar al desenlace (Fusco, 1990).

A partir de esta descripción, los principales destinatarios de las parábolas parecen no ser los discípulos, sino aquellas personas que no compartían la visión de Jesús. La fuerza de la parábola no descansa en un determinado principio de autoridad, sino en la lógica de su formulación, en “la evidencia de su interpelación, que no aplasta ni humilla al interlocutor al llamarlo a un cambio de visión y de actitud (a ‘metanoia’)” (Villegas, 1993, p. 56). Precisamente allí radica gran parte de su valor para el contexto contemporáneo, marcado por la desconfianza hacia los referentes externos de autoridad, ya que la parábola no opera desde un principio heterónimo, sino desde la implicación del propio juicio del destinatario.

Ahora puede empezar a entenderse mejor la afirmación del Cardenal Martini de que las parábolas no constituyen ejemplos didácticos. Para profundizar en esta comprensión, corresponde

ahora pasar a la aplicación concreta, instancia en la que tendremos oportunidad de descubrir la perspicacia y el humor de Jesús.

4. Aplicación: La perícopa del buen samaritano

En relación con este pasaje, conviene comenzar con una aclaración: la parábola como tal empieza en el versículo 30, en el que Jesús responde con ella a una pregunta formulada por el legista o maestro de la Ley, y se prolonga hasta el v. 35. Antes ha habido una conversación, más bien con carácter de conato de disputa, sobre cómo obtener la vida eterna. Se trata de una parábola “exclusiva lucana inserta en una controversia que el evangelista ha tomado de Mc 12:28-31” (Gil, 2024, p. 14). Desde el punto de vista literario, nos encontramos ante un relato inserto dentro de otro relato. El relato marco corresponde a la interacción entre el legista y Jesús, que se encuentra en los vv. 25-29 y 36-37; dentro de este se introduce el relato ficticio de la parábola, ubicado en los vv. 30-35, mediante el cual Jesús busca conducir al maestro de la Ley hacia una reflexión sobre el punto central de la discusión. El diálogo no se da en la parábola, sino a partir de ella.

Comencemos con los vv. 25-28:

²⁵Un experto de la Ley se levantó y le dijo para ponerlo a prueba: “Maestro, ¿qué debo hacer para heredar la vida eterna?” ²⁶Jesús le contestó: “¿Qué está escrito en la Ley?, ¿qué lees en ella?”

²⁷Él le respondió: “Amarás al Señor, tu Dios, con todo tu corazón, con toda tu alma, con todas tus fuerzas y con toda tu mente; y al prójimo como a ti mismo”. ²⁸Entonces Jesús le dijo: “Has respondido bien, pero ahora práctico y vivirás”.

Ya en el primer versículo del relato se explicita la intención del legista: poner a prueba a Jesús. ¿En qué quiere probarlo? En si realmente sabía o no, porque Jesús se presentaba como maestro sin haber seguido la preparación tradicional para ello, que consistía en haber estudiado con un maestro reconocido durante un determinado número de años. El experto quiere comprobar, en el mejor de los casos, si Jesús sabe de lo que habla, y, en el peor de los casos, ponerlo en ridículo ante la audiencia, demostrando que no conoce la ley y que es, por tanto, un falso maestro.

Pero la respuesta de Jesús no fue directa, sino que formuló una contrapregunta, realizando un giro en la conversación y devolviéndole la iniciativa al legista, quien ahora se vio forzado a responder. Y Jesús reacciona aprobando su respuesta. Aquí, siguiendo la lógica del discurso, el lector podría preguntarse: “Bueno, ¿quién estaba probando a quién?” El experto en la Ley probablemente debió pensar: “Pero si era yo quien tenía que determinar si su respuesta era correcta o no”. Más aún, Jesús se muestra como maestro al validar su respuesta e indicarle que eso es precisamente lo que tiene que hacer, exhortación característica de los maestros en Israel. Se produjo entonces una inversión repentina de roles. Jesús, en un dos por tres, dio vuelta la situación. Es el clásico “ir por lana y salir trasquilado”. Si hemos seguido adecuadamente la lógica del pasaje hasta aquí, debería comenzar a esbozarse una sonrisa en el lector.

Para aumentar su incomodidad, el experto, al ver que había perdido el primer round, intentó reivindicarse ante la supuesta concurrencia mediante una nueva pregunta (Davies, 2025): “¿Quién es mi prójimo?” (v. 29). Es entonces cuando Jesús narra la consabida parábola (vv. 30-35), rematándola nuevamente con una pregunta y con la exhortación sapiencial

dirigida al legista a partir de la respuesta que este mismo entrega (vv. 36-37):

³⁰Jesús tomó la palabra y dijo: “Un hombre bajaba de Jerusalén a Jericó y cayó en manos de unos ladrones, quienes, después de despojarlo de todo y herirlo, se fueron dejándolo por muerto. ³¹Por casualidad, un sacerdote bajaba por el mismo camino, lo vio, dio un rodeo y pasó de largo. ³²Igual hizo un levita que llegó al mismo lugar, dio un rodeo y pasó de largo. ³³En cambio, un samaritano, que iba de viaje, llegó a donde estaba el hombre herido y, al verlo, se conmovió profundamente, ³⁴se acercó y le vendó sus heridas curándolas con aceite y vino. Después lo cargó sobre su propia cabalgadura, lo llevó a un albergue y se quedó cuidándolo. ³⁵A la mañana siguiente le dio al dueño del albergue dos monedas de plata y le dijo: “Cuidalo, y, si gastas de más, te lo pagaré a mi regreso”. ³⁶¿Cuál de estos tres te parece que se comportó como prójimo del hombre que cayó en manos de los ladrones? ³⁷El maestro de la Ley respondió: “El que lo trató con misericordia”. Entonces Jesús le dijo: “Tienes que ir y hacer lo mismo”.

Como se ve, Jesús construye una historia en la que nuevamente deja “cazado” a su interlocutor, pues le formula una pregunta tramposa que admite una sola respuesta: “¿Quién de los tres te parece que se comportó como prójimo del hombre que cayó en manos de los ladrones?” El legista, arrinconado por la parábola y la pregunta, responde lo único que podía responder, la única alternativa posible. En otras palabras, “Jesús obliga al legista a responder que el prójimo es ‘el que ejerció la misericordia con él’ (Lc 10:37)” (Gil, 2024, p. 17). Esta respuesta le permite a Jesús concluir nuevamente con una exhortación de carácter sapiencial: “Ve y haz lo mismo”. Por segunda vez Jesús se muestra como maestro, utilizando en ambos casos su perspicacia

y humor. La escena produce una inversión irónico-humorística de roles: quien pretendía examinar a Jesús termina siendo interpelado por él. La dinámica descrita muestra con claridad la estructura dialógica de la parábola, su estricta lógica argumentativa, por una parte, y el llamado a la conversión, es decir, a cambiar el punto de vista, la forma de pensar, de ver el mundo y a actuar en consecuencia.

Finalizo este apartado con cuatro observaciones:

1.^a Existe un quiebre en la lógica narrativa de la parábola porque, después de la aparición del sacerdote y del levita, el oyente esperaría naturalmente la entrada de un judío laico. Sin embargo, Jesús introduce a un samaritano —miembro de un pueblo despreciado por los judíos y considerado impuro—, como modelo de comportamiento. Con ello, la parábola adquiere, por una parte, el carácter de una ironía mordaz y, por otra, subraya la universalidad de la salvación.

2.^a Aquí corresponde defender, al menos parcialmente, al sacerdote y al levita, porque estaba establecido en la ley que el contacto con un cadáver producía impureza ritual (ver Lv 21:1-3 referido a los sacerdotes. Nm 6:6-8 referido a los nazireos. Lv 5:2; Nm 5:2; 19:11-16 referido a cualquier persona). Tanto el sacerdote como el levita vieron tan malherido al hombre que probablemente pensaron que estaba muerto y evitaron acercarse para no quedar impuros (Fitzmyer, 1987; Irarrazaval, 2003; Sicre, 2021; Stöger, 1979). Cumplieron a cabalidad con la Ley, más aún considerando que venían de Jerusalén, probablemente del Templo, donde habían sido purificados, por lo que habrían contraído la impureza inmediatamente. Sin embargo, otros autores consideran esta explicación como discutible (Gaitán, 2021). Hemos hablado de “defensa parcial”

porque lo que quiere plantear Jesús es que la ayuda al necesitado está por sobre cualquier prescripción ritual. Es característico de los relatos (o narraciones) bíblicos el que rara vez describan rasgos psicológicos de sus personajes, esto es, que tengan que ver con su interioridad; más bien, estos son presentados a través de sus acciones (De Lima, 2022; Rodrigues et al., 2024). Así, el texto indica que el legista pone a prueba a Jesús, pero no explicita el porqué, sus motivaciones profundas; del mismo modo, tampoco se explica directamente la razón por la cual el sacerdote y el levita pasan de largo.

3.^a El giro que le da Jesús a la pregunta del legista resulta decisivo. La cuestión “¿quién es mi prójimo?”, se debatía entre las diversas corrientes y escuelas del judaísmo, dado que “muchos pensaban en ese tiempo que ‘prójimo’ solo se refería a los judíos y que excluía a todo el que no lo fuera” (Gil, 2024, p. 16). Jesús la reformula por “¿quién te parece que se comportó como prójimo del asaltado?” Con este desplazamiento, Jesús, por una parte, evita entrar en la discusión entre escuelas en la que el experto pretendía situarlo y, por otra, introduce una comprensión radicalmente nueva del concepto de prójimo. Según la lógica de la parábola, el prójimo no es simplemente el necesitado; más bien, el desafío consiste en hacerse prójimo del necesitado. Con esta pregunta girada, Jesús lleva al legista a convertirse a una nueva comprensión de su existencia: es él quien tiene que convertirse en prójimo de cualquier necesitado que encuentre en el camino de su vida. El ser prójimo, se convierte en un estilo de vida. Este llamado se extiende a todos los auditores y lectores posteriores de este pasaje.

4.^a Como se señaló anteriormente, el humor y la perspicacia de Jesús están prácticamente ausentes en la mayoría de los comentarios exegéticos. En

la bibliografía revisada, solo encontramos a dos autores que hablan de la habilidad (Sicre, 2021) e inteligencia de Jesús (Irrarrazaval, 2003) al responder contrapreguntando y conducir a que sea el propio interlocutor quien termine respondiéndose a sí mismo. Aquí hay algo que corregir e integrar, pues estos elementos son característicos de la cultura de Jesús y de los pueblos vecinos (Arens, 2005).

5. Conclusiones

Lejos de ser un simple ejemplo didáctico, la parábola constituye una estructura narrativa con una lógica interna rigurosa que termina atrapando al oyente en su propio juicio. Su finalidad no consiste en informar, sino en interpelar y conducir al auditor a una metanoia, es decir, a un cambio de mentalidad y actitud.

La Biblia, en cuanto Palabra de Dios en palabras humanas, comunica la autorrevelación divina a través de hechos y palabras inscritos en la historia. Los evangelios, entendidos como teología narrativa, recuperan la existencia histórica de Jesús para arraigar la fe en la concreción de la vida humana. Por ello, la catequesis y la predicación deben abandonar el historicismo rígido o la moralización abstracta para recuperar su carácter narrativo, existencial y evocador.

En este contexto, resulta especialmente relevante rescatar la perspicacia, la ironía y el humor de Jesús. El análisis del pasaje de Lc 10:25-37, muestra que Jesús no se limita a responder una pregunta, sino que invierte los roles, subvierte las expectativas —introduciendo a un samaritano en lugar de un judío laico— y reformula radicalmente la pregunta del legista. El prójimo deja de ser un objeto de debate de escuelas para convertirse en un verbo:

hacerse prójimo (quizá el querido y recordado Papa Francisco, según su costumbre, habría acuñado el verbo “projimizarse”). Esta agudeza narrativa y el tono irónico-humorístico del relato, frecuentemente omitidos por la exégesis tradicional, constituyen claves hermenéuticas para comprender el estilo pedagógico de Jesús y, en este caso, el primado de la misericordia sobre el ritual, sin que ello implique la abolición del rito. El análisis narrativo distingue entre lo narrado y la forma en que se narra (De Lima, 2022; Rodrigues et al., 2024). Y es respecto de este último aspecto, la forma particular de contar la historia, en el que los comentaristas en general no han tenido la perspicacia de descubrir la perspicacia de la narración.

Constituye, además, una forma atractiva de presentar a Jesús y su mensaje, sin deformar su imagen, sino todo lo contrario, revelando su humanidad concreta, su “sentido del humor... Él era galileo, de temperamento mediterráneo, el cual se caracteriza por ser ocurrente y alegre, imaginativo y festivo” (Arens, 2005, p. 10), temperamento que ha quedado más que evidenciado en el análisis de nuestra parábola. Integrar esta dimensión en la catequesis, las homilías y la vida de fe contribuiría significativamente a manifestar la alegría que brota del Evangelio como buena noticia. Negar estos rasgos equivaldría, en cierto modo, a debilitar la realidad de la encarnación, porque si Dios quiso hacerse verdaderamente humano —y no solo en apariencia, como sostenía el docetismo— debía asumir también las características concretas, sociales, históricas y culturales del pueblo en el que decidió encarnarse.

En definitiva, la parábola del buen samaritano sigue operando como una *trampa de gracia*, que impulsa a revisar críticamente nuestras prioridades

y a reconocer que, según la enseñanza de Jesús, el necesitado ocupa el lugar central frente a la Ley, de modo que sus penurias y sufrimientos deben orientar la acción humana en cada situación concreta. Toda la Ley y todo ordenamiento humano encuentran su criterio último en el servicio que prestan —y en la medida en que lo hacen— al bien del ser humano real. Cuando se absolutiza cualquier ordenamiento y se sacrifican a él los valores inherentes a la dignidad de cada persona, se pervierte el orden que corresponde a la voluntad

de Dios. La pastoral del siglo XXI, si quiere ser fiel a su fuente, debe dejar de repetir la parábola como moralina y comenzar a narrarla como encuentro cuestionador y transformador, invitando a la Iglesia entera a convertirse, ella misma, en prójimo.

Descubrir, tanto a nivel comunitario como personal, a qué nos desafía cada parábola nos ayudará a discernir qué aspectos necesitan conversión para poder realizar de mejor forma nuestra alegre misión de ser sal de la tierra y luz del mundo (Mt 5:13-16).


Referencias

- Aguirre, R. y Rodríguez, A. (2012). *Evangelios sinópticos y Hechos de los Apóstoles*. Verbo Divino.
- Aletti, J.-N., Gilbert, M., Ska, J.-L. y de Vulpillières, S. (2007). *Vocabulario razonado de la exégesis bíblica*. Verbo Divino.
- Alonso, L. (1994). *Diccionario bíblico hebreo-español*. Trotta.
- Arens, E. (2005). *El humor de Jesús y la alegría de los discípulos*. PPC.
- Artola, A. y Sánchez, J. M. (2020). *Biblia y Palabra de Dios* (2ª ed.). Verbo Divino.
- Biblia de la Iglesia en América*. (2020). PPC.
- Bravo, A. (2005). *Palabra de Dios en palabras humanas*. Tiberíades.
- Bravo, A. (2017). Competencias en las parábolas de Jesús. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 7(1), 1-17.
- Conc. Ecum. Vaticano II, Constitución dogmática sobre la divina revelación *Dei Verbum* (18 noviembre 1965).
- Davies, J. A. (2025). The Good Samaritan and the Hope for Kingdom Restoration (Luke 10:25-37). *Tyndale Bulletin*, 76, 153-176. <https://doi.org/10.53751/001c.145933>
- De Lima, V. (2022). A arte da suspensão: Um breve ensaio sobre a fenomenologia da caracterização do personagem bíblico. *Brasiliensis*, 11(21), 75-88.
- Duarte, R. (2017). *Historiografía deuteronomista: Josué, Jueces, 1-2 Samuel, 1-2 Reyes*. Verbo Divino.
- Fitzmyer, J. (1987). *El evangelio según Lucas: III*. Ediciones Cristiandad.
- Fusco, V. (1990). Parábola/Parábolas. In P. Rossano, G. Ravasi y A. Girlanda (Eds.), *Nuevo diccionario de teología bíblica: I* (pp. 1390-1409). Paulinas.

- Gaitán, T. (2021). El samaritano que se hizo prójimo, clave teológica y espiritual de la *Fratelli tutti*. *CLAR*, LIX(1).
- Gil, C. (2024). *El buen samaritano y la proximidad del herido*. XL(77), 1-23.
- Irrazaval, D. (2003). *Un Jesús jovial*. Paulinas.
- Jenni, E. (1981). *Lehrbuch der hebräischen Sprache des Alten Testaments*. Helbing & Lichenhahn Verlag.
- Livoratti, A. (1996). Historia e historicidad de la revelación. *Revista Bíblica*, 58(61), 1-55.
- Martini, C. M. (1997). *¿Por qué Jesús hablaba en parábolas?* Verbo Divino.
- Moreno-Sanz, I. (2025a). Biblia en la educación religiosa. *Revista de Educación Religiosa*, 3(4), 69-84. <https://doi.org/10.38123/rer.v3i4.887>
- Moreno-Sanz, I. (2025b). 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>
- Pontificia Comisión Bíblica. (1993). *La interpretación de la Biblia en la Iglesia*. Libreria Editrice Vaticana.
- Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización. (2020). *Directorio para la Catequesis*. CELAM-Libreria Editrice Vaticana.
- Reyes Fonseca, J. O. (2021). Dimensión social de la catequesis. *Revista de Educación Religiosa*, 2(2). <https://doi.org/10.38123/rer.v2i2.106>
- Rodrigues, E., Salomão, D. y Carmo, M. (2024). Pesquisa bíblica na Ciência da Religião: Métodos e possibilidades Biblical Research in the Science of Religion: Methods and possibilities. *Sacrilegens*, 21(2), 112-137.
- Ruiz, O. (2006). *Jesús, epifanía del amor del Padre*. CELAM.
- Siciliani, J. M. (2019a). Esbozo de un programa de investigación en catequesis narrativa. *Revista Universidad de La Salle*, 1(80), 111-137. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss80.7>
- Siciliani, J. M. (2019b). La catequesis narrativa: Una aproximación fundamentadora y programática. *Revista de Educación Religiosa*, 1(3), 59-83. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i3.7>
- Sicre, J. L. (2021). *El evangelio de Lucas*. Verbo Divino.
- Stöger, A. (1979). *El evangelio según San Lucas: I*. Herder.
- Villegas, B. (1993). *Introducción crítica a los evangelios sinópticos*. Seminario Pontificio Mayor.
- von Rad, G. (1993). *Teología del Antiguo Testamento: I*. Sígueme.

Educación católica en México: El papel de la pastoral educativa en el contexto normativo de la laicidad

Catholic Education in Mexico: The Role of Educational Pastoral Ministry in the Normative Context of Secularism

Jesús Gerardo Padilla Tovar 
gerardo.padilla@lasalle.mx
Universidad La Salle, México

RESUMEN

El presente trabajo examina la educación católica en México a partir de sus antecedentes históricos y raíces formativas, considerando su evolución desde la época colonial, la independencia y las reformas liberales, hasta la consolidación del Estado laico y las normativas del siglo XX en materia de libertad religiosa y educación. En este contexto, se analizan las tensiones y posibilidades que emergen en la relación entre Iglesia y Estado, particularmente en el escenario contemporáneo, marcado por la reforma educativa de 2016 y el principio de laicidad.

Desde un enfoque teológico-pastoral, el estudio profundiza en el fundamento de la pastoral educativa como eje articulador de la identidad de la educación católica, a la luz del Magisterio y en diálogo con el sistema educativo nacional. Dado que en México no existe una Educación Religiosa Escolar (ERE) formalmente incorporada al currículo público, se propone la pastoral educativa como una mediación formativa viable para la educación en la fe, capaz de integrarse respetuosamente en contextos plurales.

Finalmente, se identifican continuidades y transformaciones de la educación católica en el siglo XXI, destacando su capacidad de adaptación, su compromiso con la formación integral y su potencial para generar espacios de diálogo, sentido y trascendencia en el contexto educativo contemporáneo.

Palabras clave: educación católica, historia de la educación, pastoral educativa, laicidad, formación integral

ABSTRACT:

This paper examines Catholic education in Mexico, tracing its historical antecedents and formative roots, and considering its evolution from the colonial era, through independence and liberal reforms, to the consolidation of the secular state and 20th-century regulations on religious freedom and education. Within this context, it analyzes the tensions and possibilities that emerge in the relationship between Church and State, particularly in the contemporary scenario marked by the 2016 educational reform and the principle of secularism.

From a theological-pastoral perspective, the study delves into the foundation of educational pastoral care as the central axis of Catholic educational identity, in light of the Magisterium and in dialogue with the national education system. Given that Religious Education in Schools (ERE) is not formally incorporated into the

public curriculum in Mexico, educational pastoral care is proposed as a viable formative medium for faith formation, capable of respectfully integrating into pluralistic contexts.

Finally, continuities and transformations of Catholic education in the 21st century are identified, highlighting its capacity for adaptation, its commitment to integral formation and its potential to generate spaces for dialogue, meaning and transcendence in the contemporary educational context.

Keywords: Catholic education, history of education, educational pastoral, secularism, integral formation

1. Introducción

La educación católica en México puede entenderse como una expresión histórica y teológica de la misión evangelizadora de la Iglesia, orientada a la formación integral de la persona en sus dimensiones intelectual, ética, social y espiritual. Sus raíces se remontan al periodo virreinal y han atravesado procesos decisivos, como la independencia, las reformas liberales y la consolidación del Estado laico, especialmente a partir de las normativas del siglo XX en materia de educación y libertad religiosa. Este recorrido ha configurado una relación compleja entre Iglesia y Estado, marcada por tensiones, reajustes y espacios de diálogo, que hoy vuelve a replantearse a la luz de la reforma educativa de 2016 y del principio de laicidad.

En este contexto, conviene subrayar que en México no existe una Educación Religiosa Escolar (ERE) en el sistema público. En su lugar, las instituciones de inspiración católica han desarrollado diversas formas de formación en la fe, entre las cuales destaca la pastoral educativa. Desde una perspectiva teológico-pastoral y en sintonía con el Magisterio, esta propuesta articula fe, cultura y vida, manteniendo al mismo tiempo una interlocución crítica y propositiva con el sistema educativo nacional.

De este modo, la pastoral educativa emerge como una alternativa pertinente para sostener la presencia evangelizadora en el ámbito escolar, respetando la laicidad y favoreciendo la formación integral en contextos plurales. Aunque no se contempla la incorporación de la ERE al sistema público, su consideración como horizonte formativo desde un enfoque académico y cultural permite ampliar la reflexión sobre el lugar del hecho religioso en la educación. En consecuencia, la pastoral educativa

se consolida como un camino viable para educar en la fe mediante mediaciones acordes con el contexto contemporáneo.

1.1. Problematicación del estudio

Este trabajo se estructura como un ensayo teórico-analítico fundamentado en el análisis documental de fuentes magisteriales de la Iglesia católica, así como en literatura académica reciente sobre educación religiosa escolar y estudios de laicidad. A partir de este corpus, se desarrolla una interpretación crítica orientada a establecer un diálogo entre la tradición teológica, el contexto educativo mexicano y los enfoques pastorales contemporáneos.

En el ámbito de la educación religiosa, esta problemática exige repensar las formas en que la formación en la fe puede expresarse de manera pertinente en los contextos actuales, sin perder su identidad ni entrar en tensión con los marcos legales vigentes (Congregación para la Educación Católica, 2017). En este horizonte, la cuestión no se reduce a una adaptación institucional, sino que implica comprender las mediaciones pastorales que hacen posible la transmisión del sentido cristiano de la educación en escenarios de pluralidad cultural y religiosa.

Desde esta perspectiva, surge la siguiente pregunta orientadora del estudio: ¿cómo puede la pastoral educativa fortalecer la identidad y pertinencia de la educación católica en México en el contexto de la laicidad del Estado y de la pluralidad cultural contemporánea?

El trabajo se desarrolla desde un enfoque interdisciplinario que articula la perspectiva histórica, la teología pastoral y la educación religiosa, permitiendo una comprensión integral

del fenómeno educativo. Asimismo, se incorporan aportes del Magisterio de la Iglesia sobre la educación integral y contribuciones teóricas que entienden la educación como un proceso formativo orientado al desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona. En este marco, la categoría de “formación integral” se asume como eje interpretativo central, entendida como la integración de las dimensiones intelectual, social, ética y espiritual del ser humano.

2. Raíces y antecedentes

El desarrollo de la educación católica en México no puede comprenderse sin reconocer la existencia de sistemas educativos previos a la llegada del cristianismo, en los cuales las culturas mesoamericanas contaban con estructuras formativas orientadas a la transmisión de saberes, valores y formas de organización social. Estas formas educativas respondían a una concepción integral de la formación humana vinculada a la vida comunitaria, la moral y la cosmovisión propia de cada pueblo (León-Portilla, 1992).

Este antecedente posee no solo un valor histórico, sino también interpretativo, pues permite comprender que la educación ha sido históricamente un proceso cultural e intencional de formación humana. Ello facilitó posteriormente el encuentro entre las tradiciones educativas indígenas y el proyecto evangelizador cristiano.

Este proceso estuvo estrechamente vinculado a la labor de las órdenes religiosas, particularmente franciscanos, dominicos y agustinos, quienes impulsaron modelos educativos orientados a la formación cristiana de la población indígena (Gonzalbo Aizpuru, 1998). Asimismo, la experiencia de misioneros como Fray Pedro

de Gante evidencia la importancia de métodos pedagógicos adaptados a los contextos culturales locales, dirigidos tanto a la enseñanza de la fe como a la alfabetización (Ruiz, 2015).

Más que un sistema homogéneo, la educación de este periodo debe comprenderse como un proceso de interacción cultural, en el que se configuraron dinámicas de diálogo, adaptación e inculturación del mensaje cristiano. Estas dinámicas dieron origen a una tradición educativa que influyó posteriormente en la configuración del sistema educativo mexicano. El análisis histórico permite identificar una constante: la tensión entre la dimensión religiosa y su lugar en el espacio público. Lejos de constituir un vestigio del pasado, esta tensión continúa configurando el horizonte desde el cual se debate la pertinencia de la educación religiosa escolar, revelando que su presencia responde a dinámicas culturales y sociales que permanecen vigentes y que aún pueden dialogar con el sistema educativo mexicano.

3. Independencia de México y transformación del sistema educativo

La guerra de Independencia de México (1810-1821) representó no solo una ruptura política con el dominio español, sino también un punto de inflexión en la manera de concebir la educación dentro del nuevo proyecto de nación. Durante el periodo virreinal, la instrucción formal se encontraba estrechamente vinculada a la Iglesia católica y a modelos educativos heredados de España, en los cuales la formación religiosa ocupaba un lugar central.

Tras la consumación de la Independencia, surgió la necesidad de reorganizar el sistema educativo

en función de los ideales políticos y sociales del nuevo Estado mexicano. En este contexto, comenzó a desarrollarse un debate sobre el papel que debía asumir el Estado en materia educativa y sobre la conveniencia de disminuir la influencia eclesiástica en la instrucción pública, promoviendo progresivamente una educación cívica orientada al fortalecimiento de la nación (González González, 2008). Sin embargo, los primeros gobiernos independientes enfrentaron importantes dificultades para consolidar un proyecto educativo coherente debido a la inestabilidad política, la crisis económica y la fragmentación social que caracterizaron el periodo posterior a la Independencia (Jiménez Codinach, 2001).

Durante las décadas siguientes, las tensiones entre sectores conservadores y liberales dieron lugar a distintos modelos educativos que oscilaron entre una orientación confesional y otra de carácter secular. Este debate alcanzó un punto decisivo con las Leyes de Reforma impulsadas por Benito Juárez, las cuales consolidaron la separación entre Iglesia y Estado en el ámbito educativo y promovieron una educación pública, gratuita y laica (González González, 2008).

Más allá de las transformaciones institucionales, este proceso configuró un nuevo paradigma educativo en el que la legitimidad del Estado comenzó a construirse en tensión con la influencia histórica de la Iglesia. La progresiva secularización de la educación no solo redefinió las funciones del sistema educativo nacional, sino que también desplazó la formación religiosa hacia espacios privados y eclesiales. Esta tensión histórica constituye uno de los antecedentes fundamentales para comprender las dificultades contemporáneas de incorporar formalmente la educación religiosa escolar en México y explica,

en parte, la relevancia que adquiere actualmente la pastoral educativa como mediación formativa en contextos de laicidad.

4. Reformas y la libertad religiosa en las normativas del siglo XX en el contexto educativo mexicano

Una vez situados en el contexto de los siglos XIX y XX, la educación en México comenzó a configurarse a partir de marcos legales sustentados en interpretaciones restrictivas de la laicidad, muchas veces construidas en oposición a la influencia de la doctrina cristiana. Estas transformaciones estuvieron estrechamente vinculadas al proceso histórico de separación entre Iglesia y Estado en México (Fonseca Luján, 2024).

El discurso de tensión y polarización entre ambas instituciones ha sido interpretado de diversas maneras a lo largo del tiempo. Actualmente, la normativa educativa mexicana mantiene una regulación estricta respecto de los contenidos académicos vinculados a lo religioso, especialmente en la educación media superior, sustentada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, particularmente en el Artículo 3.º, el cual establece:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado —Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios— impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. [...] Corresponde al Estado la rectoría de la educación; la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (México, 1917/última reforma vigente).

El conflicto entre la Iglesia y el Estado tiene sus raíces en el siglo XIX, especialmente durante el gobierno de Benito Juárez, cuando se impulsó una separación más definida entre ambas instituciones mediante las Leyes de Reforma. A partir de estas medidas, la Iglesia perdió diversos privilegios relacionados con la propiedad de bienes y su influencia en la vida pública. Posteriormente, las tensiones se profundizaron tras la Revolución Mexicana, cuando la Constitución de 1917 estableció restricciones significativas a las prácticas religiosas y a la participación institucional de la Iglesia.

Esta situación desembocó en la Guerra Cristera (1926-1929), conflicto armado originado por las tensiones derivadas de la aplicación estricta de las disposiciones constitucionales durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, particularmente mediante la denominada “Ley Calles” —oficialmente llamada Ley sobre Delitos y Faltas en Materia de Culto Religioso y Disciplina Externa— de 1926. Dicha legislación limitaba la actividad religiosa y regulaba el número de sacerdotes autorizados, lo que provocó protestas de sectores católicos y posteriormente un levantamiento armado.

Más allá de su dimensión política y militar, la Guerra Cristera evidenció la profundidad de las disputas culturales en torno al lugar de lo religioso en el espacio público mexicano. Asimismo, consolidó una concepción de la laicidad caracterizada por la cautela frente a la presencia institucional de lo religioso en la educación, situación que continuó influyendo en los debates posteriores sobre educación religiosa y formación en la fe dentro del sistema educativo nacional.

No obstante, hacia finales de la década de 1980 e inicios de los años 1990 comenzaron a desarrollarse

procesos orientados al restablecimiento de las relaciones entre Iglesia y Estado. Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y bajo la mediación del representante de la Santa Sede en México, Girolamo Prigione, se avanzó en el reconocimiento jurídico de las asociaciones religiosas y en la ampliación de derechos vinculados a la libertad religiosa.

Como resultado de este proceso, el 28 de enero de 1992 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* una reforma constitucional que modificó diversos artículos relacionados con la libertad religiosa y la relación entre el Estado y las Iglesias, particularmente los artículos 3.º, 5.º, 24, 27 y 130 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Esta reforma buscó actualizar el marco jurídico vigente, reconociendo el derecho de las personas a profesar creencias, practicar cultos y organizar asociaciones religiosas.

Entre los cambios más relevantes, el Artículo 3.º fue ajustado para compatibilizar la educación laica con la libertad de creencias; el Artículo 24 garantizó el derecho a manifestar la fe y realizar actos de culto; el Artículo 27 permitió a las asociaciones religiosas poseer bienes necesarios para sus fines; y el Artículo 130 reconoció personalidad jurídica a las asociaciones religiosas debidamente registradas. Estas reformas marcaron un cambio significativo en la relación entre Iglesia y Estado y abrieron nuevas posibilidades para el diálogo entre libertad religiosa, educación y laicidad en el contexto mexicano.

Estas modificaciones no pretendieron afectar el principio de laicidad del Estado mexicano, sino generar condiciones para el ejercicio de la libertad religiosa dentro de los límites establecidos por el orden jurídico. Las reformas permitieron el reconocimiento legal y la personalidad jurídica de

las asociaciones religiosas, manteniendo al mismo tiempo el carácter laico de la educación pública. De esta manera, se consolidó un proceso de consenso político y diplomático que modernizó la relación entre el Estado mexicano y las instituciones religiosas (Cámara de Diputados, 1992; Memoria Política de México, 1992; Museo de las Constituciones, 1992; Noroeste, 2021).

Las reformas constitucionales de 1992 no solo redefinieron jurídicamente la relación entre el Estado y las instituciones religiosas, sino que también reabrieron el debate sobre los alcances de la laicidad en el ámbito educativo mexicano. En este contexto, la laicidad comenzó a interpretarse no únicamente como separación institucional, sino también como una forma de garantizar la convivencia plural y la libertad de conciencia dentro del espacio público.

En el marco de esta discusión, la presencia de lo religioso en el ámbito público continúa siendo objeto de reflexión, especialmente en el contexto educativo. Desde la noción de “sociedad postsecular” desarrollada por Jürgen Habermas, se reconoce que la religión mantiene una vigencia significativa en la vida social, no como un vestigio del pasado, sino como una fuente activa de sentido y orientación ética (Habermas, 2021). Desde esta perspectiva, la laicidad no puede comprenderse como exclusión de lo religioso, sino como una estructura que posibilita su expresión bajo condiciones de diálogo racional y reconocimiento mutuo.

En este sentido, la Educación Religiosa Escolar (ERE) encuentra un fundamento legítimo en el espacio público en la medida en que contribuye a la comprensión crítica de las tradiciones religiosas y favorece el diálogo intercultural dentro del ámbito educativo. Bajo este horizonte, la Nueva Escuela

Mexicana (NEM) ha promovido una visión educativa centrada en el reconocimiento de la diversidad cultural e histórica del país, así como en la valoración de los saberes comunitarios y las identidades locales. Aunque este enfoque no incorpora formalmente la educación religiosa escolar, sí abre espacios de reflexión sobre la pluralidad cultural y las distintas formas de construcción de sentido presentes en la sociedad mexicana.

No obstante, la implementación de este paradigma educativo ha enfrentado diversas dificultades derivadas de la complejidad de transformar prácticas y modelos formativos históricamente arraigados en el sistema educativo nacional.

4.1. Reforma educativa de 2016 y la laicidad de la educación

La reforma educativa de 2016 representó una transformación relevante en la manera de organizar y comprender la educación en México. Su propósito principal fue mejorar la calidad educativa mediante cambios en los planes de estudio, la formación docente y los procesos de evaluación. A partir de las disposiciones de la Ley General de Educación, se buscó que la enseñanza dejara de centrarse exclusivamente en la transmisión de conocimientos y se orientara al desarrollo integral de los estudiantes, considerando sus capacidades, contextos y diversidad de saberes.

En este sentido, el artículo 22 establece que los planes y programas deben “favorecer el desarrollo integral y gradual de los educandos” y definir con claridad sus propósitos y estrategias pedagógicas (Ley General de Educación, 2016, art. 22). Esta orientación hacia una formación integral también plantea desafíos para la educación católica en la

manera de articular su propuesta formativa con los lineamientos oficiales establecidos por el sistema educativo nacional. Todos los programas educativos con validez oficial —tanto en instituciones públicas como en privadas incorporadas— deben ajustarse a los lineamientos, contenidos y enfoques definidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), configurando así un modelo relativamente homogéneo para la organización curricular del país.

En este contexto, las asignaturas vinculadas a la educación en la fe suelen ser comprendidas únicamente como catequesis o instrucción doctrinal, lo que limita su reconocimiento como un campo formativo con identidad pedagógica propia. La dificultad para registrar formalmente programas con esta orientación repercute en el fortalecimiento de planes de estudio estructurados, en la definición de perfiles profesionales específicos y en la posibilidad de acceder a procesos institucionales de evaluación y mejora curricular.

Estas condiciones también inciden en la formación del personal docente encargado de esta área. Debido a que en México no existen programas con reconocimiento oficial específicamente orientados a la ERE, la profesionalización de quienes la imparten suele desarrollarse fuera de los circuitos formales establecidos por la autoridad educativa. En consecuencia, los procesos de capacitación, actualización y evaluación dependen en gran medida de iniciativas internas de las propias instituciones o de instancias eclesiales. Aunque ello evidencia un compromiso institucional sostenido, también pone de manifiesto la limitada articulación entre estos procesos y el sistema nacional de formación docente en esta área específica.

Si bien la legislación mexicana permite la enseñanza religiosa en escuelas privadas, las restricciones para incorporarla plenamente en los planes oficiales han limitado tanto su desarrollo académico como su visibilidad institucional. Esta situación no necesariamente responde a una intención explícita de exclusión, sino más bien a la aplicación del principio de laicidad que regula el sistema educativo nacional. Frente a los desafíos contemporáneos, resulta pertinente promover espacios de diálogo y acuerdos más abiertos que permitan responder a las necesidades actuales de la educación religiosa en México, favoreciendo una comprensión de la laicidad compatible con el pluralismo, la libertad de conciencia y la formación integral de los estudiantes.

4.2. La ERE y la pastoral educativa: Un diálogo interdisciplinar

Para abrir esta discusión, conviene situar el análisis en el ámbito de la Educación Religiosa Escolar, distinguiendo entre una enseñanza confesional orientada principalmente a la adhesión de la fe y una propuesta educativa centrada en la formación integral de la persona. Esta precisión permite dialogar con las aportaciones de Robert Jackson y Andrew Wright, cuyas perspectivas ofrecen herramientas relevantes para comprender el papel de la ERE en contextos pluralistas.

En el marco de la educación religiosa escolar, Andrew Wright sostiene que esta no puede reducirse a un simple “ejercicio catequético”, sino que debe asumirse como un espacio formativo orientado al desarrollo del juicio crítico frente a las afirmaciones religiosas (Wright, 2022). Desde esta perspectiva, la educación religiosa adquiere un carácter académico que favorece el discernimiento racional en sociedades pluralistas, desplazando el

énfasis de la mera transmisión doctrinal hacia la formación integral del sujeto. Así, la ERE tendría la tarea de formar estudiantes capaces de confrontar críticamente las preguntas de sentido, las creencias religiosas y las distintas cosmovisiones presentes en la realidad contemporánea.

En diálogo con esta postura, el enfoque interpretativo de Robert Jackson (2020) aporta elementos fundamentales para comprender la diversidad religiosa dentro del ámbito educativo. Al entender las religiones como “tradiciones vivas”, dinámicas y culturalmente situadas, su propuesta favorece la comprensión del otro, evita reduccionismos y fortalece competencias interculturales necesarias en sociedades marcadas por la laicidad. Desde esta óptica, la ERE no se limita al estudio abstracto de doctrinas, sino que busca acercar al estudiante a la experiencia concreta de las personas y comunidades creyentes, promoviendo el diálogo, la empatía y la convivencia plural.

Aunque las propuestas de Wright y Jackson pertenecen a corrientes distintas, ambas coinciden en reconocer que la educación religiosa escolar posee un carácter profundamente formativo. Sin embargo, las dos perspectivas desarrollan en menor medida la dimensión experiencial, comunitaria e identitaria de la fe dentro de la escuela católica.

En este contexto, la pastoral educativa se presenta como una propuesta complementaria capaz de integrar el discernimiento crítico planteado por Wright y la apertura intercultural desarrollada por Jackson con procesos de acompañamiento, formación integral y vivencia comunitaria de la fe. De este modo, la pastoral educativa no sustituye a la ERE, sino que amplía su alcance al fortalecer la identidad cristiana y ofrecer un horizonte de sentido

que permita responder a los desafíos educativos, culturales y espirituales del contexto mexicano contemporáneo.

A este diálogo se suma la perspectiva crítica de James Conroy, quien advierte que la educación religiosa enfrenta una “tensión permanente” entre el desarrollo del pensamiento crítico y la transmisión de tradiciones de fe. Según Conroy, existe el riesgo de diluir la identidad religiosa cuando se privilegia exclusivamente un enfoque neutral o meramente cultural (Conroy, 2016). Esta postura resulta especialmente pertinente para el contexto mexicano, donde la ausencia de una ERE en el sistema público desplaza gran parte de la responsabilidad formativa hacia espacios eclesiales y educativos propios de la Iglesia.

A la luz de estas perspectivas, la pregunta que orienta este trabajo —¿cómo fortalecer la identidad y pertinencia de la educación católica en un contexto laico y plural?— encuentra una posible vía de respuesta en la pastoral educativa, entendida no solo como acompañamiento espiritual, sino también como una propuesta formativa capaz de articular identidad, diálogo y compromiso con la realidad contemporánea.

En el contexto mexicano, más que replicar modelos tradicionales de ERE, la pastoral educativa puede integrar críticamente los aportes de Wright y Jackson, particularmente en relación con el pensamiento crítico y el diálogo intercultural, sin perder su fundamento evangelizador. Así, la pastoral educativa continúa constituyéndose como una mediación pertinente para sostener la evangelización en el ámbito escolar, promoviendo una formación integral que articule fe, cultura y vida y que, en respeto a la laicidad, mantenga abierta

la dimensión trascendente de la persona. En este horizonte, el trabajo interdisciplinario aparece como una condición relevante para fortalecer los procesos de reflexión, innovación y mejora continua en las instituciones educativas de inspiración cristiana.

5. Pastoral educativa y fundamento teológico de la educación católica

La pastoral educativa constituye uno de los ejes fundamentales para comprender la identidad contemporánea de la educación católica, en cuanto articula la misión evangelizadora de la Iglesia con los procesos formativos desarrollados en contextos culturales diversos. Más que una dimensión complementaria, se configura como una mediación estructural entre la propuesta antropológica cristiana y las dinámicas propias del sistema educativo, permitiendo que la acción educativa trascienda la mera transmisión de contenidos y se oriente hacia la formación integral de la persona desde una visión cristiana del ser humano (León XIV, 2025).

Desde esta perspectiva, la educación católica no puede interpretarse únicamente como una herencia histórica o como una institución social, sino como una praxis teológica; es decir, como una expresión concreta de la misión de la Iglesia en el mundo. La pastoral educativa se inscribe dentro de la teología pastoral como un ámbito de reflexión y acción orientado a hacer presente el Evangelio en los procesos educativos. En *Redemptoris missio*, Juan Pablo II sostiene que la misión evangelizadora de la Iglesia debe hacerse presente también en los “modernos areópagos” de la sociedad contemporánea, entre ellos la cultura, la educación y los medios de formación humana.

Por su parte, la exhortación apostólica *Novo millennio ineunte* subraya la necesidad de una pastoral caracterizada por la creatividad, la comunión y la centralidad de la persona, invitando a la Iglesia a “remar mar adentro” frente a los desafíos culturales del presente. En el ámbito educativo, ello implica promover una pastoral que no se limite a la instrucción religiosa formal, sino que impregne integralmente el proceso educativo, favoreciendo una síntesis entre fe, cultura y vida.

En esta línea, la educación católica se vincula estrechamente con la noción de “formación integral”, entendida como el desarrollo armónico de las dimensiones cognitiva, ética, espiritual y social de la persona. Esta concepción antropológica, ampliamente desarrollada por el Magisterio de la Iglesia, sostiene que la educación debe orientar al ser humano hacia la verdad, la libertad y la responsabilidad, evitando reduccionismos tecnocráticos o enfoques meramente funcionales (León XIV, 2025).

De este modo, la pastoral educativa se configura como un espacio de diálogo entre fe y cultura, en el que la tradición cristiana no se presenta como un sistema cerrado, sino como una propuesta viva y en permanente interpretación. Esta dinámica permite comprender la educación católica como un proceso histórico y teológico en constante actualización, sin perder su núcleo fundacional centrado en la dignidad de la persona humana.

Asimismo, la pastoral educativa se vincula con la responsabilidad social de la educación católica. Documentos recientes del magisterio, como el *Proyecto Global de Pastoral 2031-2033* de la Conferencia del Episcopado Mexicano (2018),

destacan la necesidad de una Iglesia “en salida”, capaz de responder a los desafíos sociales mediante la formación de personas comprometidas con la justicia, la paz y el desarrollo humano integral.

En este contexto, emerge una problemática asociada a ciertas distorsiones contemporáneas del humanismo que, influenciadas por enfoques pedagógicos centrados exclusivamente en la eficiencia, la productividad o el relativismo cultural, tienden a fragmentar la comprensión integral de la persona. Como consecuencia, el humanismo pierde densidad antropológica y se desvincula de una visión plena del ser humano, lo que plantea la necesidad de reorientar las teorías educativas hacia una comprensión que articule libertad, verdad, responsabilidad y apertura al otro (*Evangelii gaudium*).

La pastoral educativa no solo busca formar creyentes, sino también ciudadanos capaces de incidir éticamente en la transformación de la sociedad. Su relevancia radica en su capacidad para sostener la identidad de la educación católica en contextos de cambio, ofreciendo una visión integradora del ser humano y una propuesta formativa que dialogue críticamente con la modernidad sin renunciar a su horizonte teológico.

Desde esta perspectiva, la Educación Religiosa Escolar constituye un aporte significativo para la pastoral educativa en México, en tanto se distancia de una lógica meramente transmisiva para situarse en el ámbito de la formación del juicio, el discernimiento y la comprensión crítica. Su valor no radica exclusivamente en los contenidos que aborda, sino en su capacidad para formar sujetos capaces de interpretar, dialogar y posicionarse críticamente ante la complejidad del fenómeno religioso y de las diversas cosmovisiones presentes en la sociedad contemporánea.

5.1. La pastoral educativa a la luz de la teología y el Magisterio

La educación católica se comprende hoy como una expresión de la misión evangelizadora de la Iglesia, en cuanto articula la formación integral de la persona con el anuncio del Evangelio en contextos históricos concretos.

En América Latina, esta perspectiva ha sido ampliamente desarrollada por el magisterio episcopal, particularmente en los documentos de Puebla y Aparecida, que han subrayado el carácter evangelizador de la educación. El *Documento de Puebla* destaca que la educación debe formar personas capaces de transformar la realidad desde los valores del Evangelio, promoviendo una conciencia crítica y una responsabilidad social comprometida (Consejo Episcopal Latinoamericano [CELAM], 1979). Por su parte, Aparecida reafirma que la educación católica está llamada a ser un espacio de encuentro con Jesucristo en el que se integren fe, razón y vida, favoreciendo procesos formativos que respondan a los desafíos culturales contemporáneos (CELAM, 2007).

Desde el punto de vista teológico, la educación católica encuentra su fundamento en la comprensión de la persona como *imago Dei* (Gen 1:27), llamada a desarrollarse plenamente en relación con Dios, con los demás y con el mundo. Esta visión supone que la educación no puede reducirse a una mera instrucción técnica, sino que debe orientarse a la formación integral de la persona, incluyendo su dimensión trascendente. En consecuencia, la educación católica se concibe como un servicio al desarrollo humano integral, en el que convergen el crecimiento personal y la responsabilidad social.

Por otro lado, la reflexión teológico-pastoral contemporánea ha profundizado en el carácter relacional y dialógico de la educación. En esta línea, Carlos María Galli señala que la acción educativa de la Iglesia se inscribe en una lógica de encuentro, en la que la fe se comunica en diálogo con la cultura y las experiencias concretas de las personas (Galli, 2021). Esta perspectiva permite comprender la educación católica como una mediación teológica en la que el acto educativo se convierte en un espacio de encuentro con la verdad y con la presencia de Dios en la historia, particularmente en contextos marcados por la pluralidad cultural y la búsqueda de sentido.

En el caso de México, la pastoral educativa responde a los desafíos actuales mediante el diálogo con personas situadas en contextos plurales y secularizados, en los cuales la educación religiosa requiere nuevas formas de expresión pedagógica. Su tarea consiste en generar procesos formativos significativos que, respetando la libertad de conciencia, posibiliten la transmisión de la fe como propuesta de sentido. De este modo, la educación católica, sostenida por la pastoral educativa, se puede configurar como una praxis teológico-pastoral que busque incidir en la transformación de la sociedad.

5.2. Diálogo con el sistema educativo nacional

La educación católica ha desempeñado un papel importante en el desarrollo sociocultural de México, destacando por su aporte formativo y por su capacidad de diálogo con diversas realidades, con el propósito promover una visión integral de la persona. En la actualidad, los desafíos que enfrenta esta tradición educativa exigen repensar su pertinencia y vigencia, particularmente en tres

ámbitos clave: el diálogo con el sistema educativo mexicano, la atención a las necesidades sociales y comunitarias de los contextos en los que se inserta, y la formación de docentes con un sólido compromiso evangelizador.

La relación entre las instituciones de inspiración católica y el sistema educativo nacional mexicano se ha caracterizado por la convivencia entre la identidad propia de la educación cristiana y el marco legal de un Estado laico. Esta convivencia no siempre ha sido sencilla, ya que las reformas educativas y los ordenamientos constitucionales de un país que ha buscado consolidar una educación pública laica, obligatoria y gratuita (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2019) han planteado desafíos permanentes. Aun así, las instituciones vinculadas a la fe cristiana han sabido encontrar espacios legítimos de diálogo y compromiso social, reconociendo el valor de una educación plural.

En México, este diálogo se ha concretado mediante la participación de escuelas católicas en espacios de articulación con las autoridades educativas, así como en la elaboración de modelos pedagógicos capaces de responder a las necesidades del contexto nacional sin renunciar a la identidad cristiana.

5.3. Continuidades y cambios en la educación católica en México en el siglo XXI

La educación católica, presente en diversas instituciones, demostró durante el siglo XX una notable capacidad de adaptación frente a los cambios constitucionales y legales que definieron la educación pública como obligatoria, gratuita y laica, particularmente a partir de la Constitución de 1917 y de las posteriores leyes educativas. Aunque estas

disposiciones limitaron la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, las instituciones católicas lograron mantenerse como una opción en el ámbito privado, dentro del marco legal y contribuyendo al sistema educativo desde una perspectiva inspirada en la fe. Este proceso evidencia la posibilidad de convivencia entre un Estado laico y proyectos educativos de carácter religioso, siempre que se respeten las normativas vigentes (Tanck de Estrada, 2010).

Por lo tanto, una de sus principales tareas consiste en promover el desarrollo pleno del estudiante en todas sus dimensiones como persona. En la actualidad, la educación cristiana enfrenta el desafío de renovar su misión formativa y evangelizadora, como lo planteaba el Papa Francisco en el Pacto Educativo Global. El Pontífice remarcó la necesidad de una educación integral que forme personas capaces de reconstruir el tejido social y promover una cultura del encuentro, destacando que “educar es un acto de esperanza” destinado a transformar la realidad (Francisco, 2020).

En un país marcado por profundas desigualdades y distintos contextos socioculturales, la misión de la escuela consiste también en formar a la persona en el sentido comunitario y en la responsabilidad social, contribuyendo así a la vivencia y proyección de los valores del Evangelio en la sociedad.

5.4. La pastoral educativa como recurso formativo de la educación en la fe

En el contexto educativo mexicano, la formación en la fe en instituciones de inspiración católica se desarrolla en un marco normativo específico, caracterizado por la ausencia de una Educación Religiosa Escolar formalmente reconocida e integrada al sistema educativo nacional. A diferencia de países como Colombia y Chile, donde la ERE

cuenta con reconocimiento institucional dentro del currículo oficial, en el marco de acuerdos entre el Estado y diversas confesiones religiosas, en México los planes y programas de ERE no pueden obtener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) bajo denominaciones confesionales. Esta situación limita su incorporación formal al currículo nacional y obliga a las instituciones educativas católicas a implementar estrategias alternativas para sostener su identidad y su proyecto formativo, en coherencia con su misión evangelizadora.

Frente a este escenario, la pastoral educativa se configura como un recurso formativo con capacidad de incidir significativamente en la labor de los docentes, constituyéndose en un espacio donde se articulan la identidad institucional, la misión evangelizadora y la praxis pedagógica desde una perspectiva cristiana y humanista (León XIV, 2025). La pastoral educativa no se limita a promover acciones catequéticas complementarias, sino que propone un proyecto integral de acompañamiento docente que articula la formación teológica, la reflexión ética y la actualización pedagógica. En esta línea, el Dicasterio para la Cultura y la Educación subraya la necesidad de “formar educadores capaces de integrar fe, cultura y vida, asumiendo su tarea como mediadores y testigos en el ámbito escolar, en diálogo con los desafíos contemporáneos” (Dicasterio para la Cultura y la Educación, 2022).

León XIV, en *Dilexi te*, afirma que la educación no puede considerarse un añadido funcional ni un instrumento meramente técnico; por el contrario, debe concebirse como un proceso de transformación integral de la persona, orientado a favorecer la construcción de una sociedad más humana, justa y fraterna. En este sentido, la pastoral

educativa en México se concibe como un espacio de formación permanente para los docentes de instituciones católicas, promoviendo el desarrollo de competencias pedagógicas y criterios teológicos que les permitan integrar la dimensión ética, espiritual y trascendente en su práctica educativa (CEM, 2024).

De este modo, la pastoral educativa adquiere un papel central en la formación integral dentro de la educación católica, mientras que la Educación Religiosa Escolar, al no estar formalmente integrada al sistema educativo nacional, se sitúa más como una propuesta en desarrollo que como una realidad plenamente institucionalizada.

Este escenario representa tanto un desafío como una oportunidad: por un lado, las limitaciones normativas exigen a las instituciones replantear los modos de transmisión de la fe en el ámbito escolar; por otro, abren un espacio de creatividad pedagógica para fortalecer procesos formativos coherentes con la identidad católica. De este modo, la articulación entre la pastoral educativa y las iniciativas de formación religiosa se configura como un reto pendiente y, al mismo tiempo, como una posibilidad de desarrollo para el futuro de la educación católica en México.

De ahí que resulte necesario superar enfoques reductivos que, o bien excluyen lo religioso del ámbito educativo, o bien lo restringen a una función exclusivamente confesional. Entre ambos extremos, se abre un campo de reflexión en el que la Educación Religiosa Escolar puede afirmarse como un espacio legítimo de formación crítica y diálogo cultural. Una revisión de las políticas públicas en torno a la educación religiosa podría constituir un aporte significativo para fortalecer y profesionalizar la labor de las escuelas católicas en México.

6. Conclusión

A la luz del análisis realizado, es posible sostener que la educación católica en México mantiene su vigencia no solo por su capacidad de adaptación a los distintos contextos históricos, sino también por la solidez de su fundamento teológico, que orienta su identidad y su finalidad formativa. Desde esta perspectiva, la mirada histórica no se limita a reconstruir el actuar de la sociedad en el pasado, sino que ofrece un marco interpretativo para comprender su configuración actual, particularmente en su relación con el Estado laico y las transformaciones del sistema educativo nacional.

En respuesta a la pregunta que guía este estudio, se concluye que la pastoral educativa constituye el eje articulador que permite fortalecer la identidad y pertinencia de la educación católica en el contexto contemporáneo. En cuanto mediación teológico-pastoral, posibilita integrar la tradición educativa de la Iglesia con los desafíos derivados de la pluralidad cultural y la laicidad, favoreciendo una presencia significativa en el ámbito educativo sin renunciar a su horizonte evangelizador.

La pastoral educativa no se limita a una función complementaria, sino que se configura como un principio integrador de la acción educativa, al vincular la propuesta formativa cristiana con los marcos normativos vigentes y al promover procesos de formación docente y renovación pedagógica acordes con la realidad educativa mexicana. De este modo, la educación católica puede comprenderse como una praxis formativa integral que trasciende su dimensión institucional y se proyecta como un espacio de humanización, diálogo y construcción de sentido en contextos plurales.

Esta tarea encuentra en la pastoral educativa un cauce concreto para sostener la formación en la fe ante la ausencia de una Educación Religiosa Escolar en el sistema educativo mexicano, sin contravenir el principio de laicidad.

La educación católica está llamada a renovar su vocación humanizadora y evangelizadora mediante prácticas pedagógicas situadas, capaces de integrar

fe, cultura y vida, y de formar personas con pensamiento crítico y apertura a la trascendencia. Su proyección se sostiene en una fidelidad dinámica al Evangelio que, en diálogo con la realidad contemporánea, fortalezca su identidad y pertinencia, al tiempo que amplíe su alcance formativo mediante la pastoral educativa como mediación clave en el contexto mexicano.

Referencias

- Cámara de Diputados de México. (2016). Diario de los debates: Reforma educativa, modificaciones al artículo 3.º constitucional.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1992). Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/24_170915.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gravissimum educationis*. Libreria Editrice Vaticana.
- Conferencia del Episcopado Mexicano. (2018). *Proyecto Global de Pastoral 2031-2033*.
- Conferencia del Episcopado Mexicano. (2024). *I Jornada de Formación para Agentes de Pastoral de Cultura, Educativa, Universitaria y del Deporte*.
- Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. (2007). *Documento de Aparecida*. CELAM.
- Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. (1979). *Documento de Puebla*. CELAM.
- Congregación para la Educación Católica. (2017). *Educación al humanismo solidario: Para construir una civilización del amor 50 años después de Populorum progressio*. Libreria Editrice Vaticana.
- Conroy, J. C. (2016). Religious education and religious literacy: A professional aspiration? *British Journal of Religious Education*, 38(2), 163-176. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139891>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Diario Oficial de la Federación* (Obra original publicada en 1917).
- Dicasterio para la Cultura y la Educación. (2022). *La identidad de la escuela católica para una cultura del diálogo*. Vaticano.

- Fonseca Luján, R. C. (2024). Marco constitucional de la laicidad en México. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 74(288), 377-400.
- Francisco. (2013). *Evangelii gaudium: Exhortación apostólica sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*. Libreria Editrice Vaticana.
- Francisco. (2020). *Mensaje para el lanzamiento del Pacto Educativo Global*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201015_messaggio-patto-educativo.html
- Galli, C. M. (2021). *La pastoral en la Iglesia latinoamericana: Identidad, misión y desafíos actuales*. Ágape.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (1998). *Historia de la educación en la época colonial: El mundo novohispano*. El Colegio de México.
- González González, E. (Coord.). (2008). *Estudios y estudiantes de filosofía: De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*. UNAM; Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; El Colegio de Michoacán.
- Habermas, J. (2021). *Auch eine Geschichte der Philosophie* (Vols. 1-2). Suhrkamp.
- Jackson, R. (2020). *Religious education for plural societies: The selected works of Robert Jackson*. Routledge. <https://www.routledge.com/Religious-Education-for-Plural-Societies-The-Selected-Works-of-Robert-Jackson/Jackson/p/book/9781138337077>
- Jiménez Codinach, E. G. (2001). *México: Los proyectos de una nación, 1821-1888*. Fomento Cultural Banamex.
- Juan Pablo II. (1990). *Redemptoris missio: Sobre la permanente validez del mandato misionero*. Libreria Editrice Vaticana.
- Juan Pablo II. (2001). *Novo millennio ineunte: Carta apostólica al concluir el Gran Jubileo del año 2000*. Libreria Editrice Vaticana.
- León XIV. (2025). *Dilexi te: Exhortación apostólica sobre el amor hacia los pobres*. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/es/apost_exhortations/documents/20251004-dilexi-te.html
- León XIV. (2025, 27 de octubre). *Carta apostólica “Diseñar nuevos mapas de esperanza” con ocasión del LX aniversario de la declaración conciliar Gravissimum educationis*.
- León-Portilla, M. (1992). *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares*. UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Memoria Política de México. (1992, 28 de enero). *Se establece una nueva relación Iglesias-Estado en la Constitución*.
- Museo de las Constituciones. (1992). *Artículo 130 constitucional*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ruiz, M. (2015). *Educación y evangelización en la Nueva España: Los primeros colegios indígenas*. Fondo de Cultura Económica.
- Tanck de Estrada, D. (Coord.). (2010). *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México.
- Wright, A. (2022). *Religion, education and critical realism: Knowledge, reality and religious education*. Routledge.

Cuidar la casa común y hacer justicia a los pobres: Asuntos de toda educación religiosa.

Meza, J. L. (2025). *Todo está conectado. Reflexiones teológicas sobre la ecología integral*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

De las distintas cosmovisiones y tradiciones religiosas han derivado estudios, interpretaciones, reflexiones y líneas de acción en torno a la sostenibilidad, la naturaleza, el medioambiente, la ecología y la espiritualidad. Muestras de ellos son publicaciones como *Ecología, espiritualidad y conocimiento: De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable* (Toledo, 2003), *Budismo ecológico, análisis y acción ante la ebullición planetaria* (Ríos, 2025), *El islam y la ética ambiental* (Gada, 2024), *El judaísmo y la relación con la naturaleza: Teología y práctica* (Welch y Amswych, 2023).

Estas obras evidencian la estrecha relación entre la experiencia religiosa y el cuidado de la vida, la naturaleza y la convivencia humana. La educación religiosa de hoy no puede mantenerse de espaldas a estas realidades limitándose a la comunicación de contenidos doctrinales y prácticas y rituales de diversos contextos culturales, sino que, como señala Peresson, necesita plantear el sentido trascendente de la vida y de la historia, proponiendo fundamentos que motiven a las personas a vivir en comunión y fraternidad, respetando y promoviendo la vida en plenitud como horizonte de la convivencia humana y de la construcción de una sociedad más inclusiva y solidaria (Peresson, 2015, p. 99).

El libro *Todo está conectado. Reflexiones teológicas sobre la ecología integral* constituye un aporte relevante por cuanto ofrece bases teológicas y orientaciones significativas para considerar la

educación religiosa frente a la doble crisis que atraviesa el mundo actual: la ecológica y la de la humanidad. Desde la perspectiva de la ecología integral —entendida como punto de encuentro entre la ética ecológica y la teología de la creación, presente en la teología contemporánea y en el magisterio del Papa Francisco— la obra propone una reflexión que vincula el cuidado de la creación con la responsabilidad ética, espiritual y social.

El libro reúne una serie de reflexiones elaboradas por distintos teólogos con ocasión de los diez años de la publicación de la encíclica *Laudato si'*, sobre el cuidado de la casa común. Aunque el núcleo de la obra es de carácter teológico, entre sus páginas emergen diversos lineamientos que pueden enriquecer la educación religiosa contemporánea.

El texto está organizado en cuatro capítulos. En el primero, José Luis Meza argumenta que la interrelacionalidad constituye una condición fundamental para hacer posible la ecología integral. El autor recuerda que la noción de *interconexión* de la realidad ha estado presente en antiguas religiones y culturas, y tras cuestionar la visión fragmentada propia de la modernidad, retoma la teología de Raimon Panikkar para afirmar que la realidad es, esencialmente, interrelación. Desde esta perspectiva, destaca las implicaciones de la ecología integral como expresión de la interdependencia de toda la realidad y la necesidad de una espiritualidad abierta a lo divino, al cosmos y a lo humano.

En el segundo capítulo, Germán Mahecha sostiene que la reflexión sobre la crisis ambiental y la ecología integral no puede prescindir de la dimensión de Dios. A partir de diversos argumentos y experiencias históricas, el autor plantea que el nombre de Dios debe estar presente, con claridad y convicción, en los espacios educativos formales, no formales e informales, pues ha sido su exclusión de la experiencia humana un factor significativo de la crisis ecológica que vivimos como especie. El autor considera que la dimensión trascendente constituye un elemento esencial para comprender y orientar la relación responsable con la creación.


Dos son las crisis actuales: la ecológica y la de la humanidad, resultantes del olvido de la interrelacionalidad entre la naturaleza, el ser humano y Dios. Para Jaime Laurende Bonilla, autor del capítulo tres, la encíclica *Laudato si'* es un horizonte de interpretación para atender las mencionadas crisis desde una perspectiva ecológica integral. Retomando el concepto de conflicto, Laurende Bonilla lo comprende no solo como una dificultad, sino también como una posibilidad para enfrentar tensiones vinculadas a necesidades humanas fundamentales —como la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad— así como a las necesidades de la naturaleza. En este marco, destaca la importancia de la mediación, el diálogo y la educación para la resolución pacífica de conflictos como caminos para la construcción de una cultura de paz.

El último capítulo presenta, de manera esquemática, cuatro documentos fundamentales de la ecología

integral en perspectiva eclesial: *Laudato si'* (2015), el *Sínodo de la Amazonía* (2019), el documento postsinodal *Querida Amazonía* (2020) y *Laudate Deum* (2023). A partir de estos textos, se subrayan dos preocupaciones centrales de la ecología integral: el cuidado de la “casa común” y la justicia para los pobres y vulnerables; se trata de aspectos fundamentales para construir un futuro más humano, capaz de escuchar tanto el clamor de los desfavorecidos como el grito de la creación.

El libro plantea diversos elementos que los responsables de la educación religiosa pueden considerar tanto para la reflexión como para la elaboración de lineamientos y desarrollos temáticos, agrupados bajo un horizonte común que podría sintetizarse en la expresión “cuidar la casa común y promover la justicia hacia los pobres”.

Entre los temas abordados destacan la relación entre espiritualidad, religiosidad y religión; las espiritualidades ecológicas que articulan la relación entre Dios, el prójimo y la tierra; el concepto de pecado ecológico; el diálogo entre religiones y ciencias; la relación entre religiones, paz y justicia social desde una perspectiva interreligiosa; el compromiso de las tradiciones religiosas con el cuidado de la creación y la justicia social; así como la denuncia de estilos de vida que dañan la casa común y el papel profético de las religiones frente a estas problemáticas.

Javier Polanía González 
 Universidad de La Salle – Bogotá, Colombia
 jpolania@unisalle.edu.co

Referencias

Peresson, M. (2015). Fines de la educación religiosa escolar (ERE) en Colombia. *Educación Hoy. La ERE en América*, 43, 96-111. Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica-CIEC.

Jesús, paradigma educativo de la noviolencia: Una propuesta para la educación religiosa contemporánea

Jiménez R., Manuel José, Pbro. (2025). *Jesús maestro de la noviolencia*. Ediciones Casa del Catequista. ISBN: 978-607-8990-15-3.

Introducción

En un mundo sacudido por la violencia estructural, los conflictos armados y la normalización del agravio cotidiano, la pregunta por el Jesús histórico y su propuesta pedagógica adquiere una urgencia renovada. *Jesús maestro de la noviolencia*, obra del sacerdote colombiano Manuel José Jiménez R., director del Observatorio para la Paz y miembro de la Arquidiócesis de Bogotá, ofrece una reflexión sistemática y accesible sobre la figura de Jesús como referente universal de la noviolencia activa. El autor, con más de veintiséis años de investigación y educación para la paz, aborda esta temática desde una perspectiva que trasciende el ámbito confesional, haciéndola relevante tanto para creyentes como para educadores, agentes de pastoral y toda persona comprometida con la transformación social.

La obra, publicada en diciembre de 2025 por Ediciones Casa del Catequista (Guadalajara, México), se estructura en dos grandes bloques complementarios: el primero establece las bases filosóficas, éticas y antropológicas de la noviolencia; el segundo ahonda en la vida, el mensaje y la práctica pedagógica de Jesús en su contexto histórico-político. El texto concluye con tres apéndices narrativos de carácter ficcional elaborados por el historiador bíblico Gerd Theissen, seguidos de una conclusión y una sólida bibliografía de referencia. En conjunto, la extensión y el estilo

hacen de esta obra una lectura apta tanto para la formación personal como para el trabajo grupal en comunidades eclesiales, espacios educativos y círculos de educación religiosa.

Desarrollo

El primer bloque temático parte de una aclaración conceptual imprescindible. El autor distingue con precisión tres formas del término: *no violencia* (ausencia de violencia), *no-violencia* (estrategia de lucha anticolonial) y *noviolencia* (escrita en una sola palabra, siguiendo al teórico italiano Aldo Capitani), reservando esta última para designar un programa ético-político, social y económico de emancipación y cambio cultural. Esta distinción define el horizonte de toda la obra. La noviolencia, en este sentido, es “ante todo, una forma de vida; el respeto absoluto por la persona humana”, una filosofía, una sabiduría y una espiritualidad que compromete todas las dimensiones del ser humano. A partir de esta base, el autor dialoga con pensadores como Gandhi, Jean-Marie Müller, el Dalai Lama y Norberto Bobbio, enriqueciendo el análisis con perspectivas filosóficas plurales.

El segundo bloque, dedicado a Jesús, es el núcleo más denso y original de la obra. El contexto de la *Pax Romana* (caracterizada como una paz impuesta por la violencia, excluyente de los pobres y legitimadora del orden imperial) sirve de telón de

fondo para comprender la radicalidad del proyecto de Jesús. Apoyándose en los teólogos Gerhard Lohfink, Xabier Pikasa y José Antonio Pagola, Jiménez muestra cómo Jesús no es simplemente un pacifista, sino un “paradigma educativo no violento” cuya propuesta pedagógica es inseparable de su anuncio del Reino de Dios: “El Reino de Dios es la pasión de Jesús, el motivo más fuerte y profundo de su ser y de su actuar”.

El capítulo dedicado a Jesús como educador resulta especialmente valioso para la educación religiosa. Citando a Pikasa, el autor describe el método pedagógico de Jesús como una “escuela universal de humanidad”, centrada no en contenidos doctrinales abstractos, sino en la transformación interior de la persona y en la construcción de una comunidad alternativa que vive desde los pobres y excluidos. La enseñanza de Jesús “se identifica con su propia vida, con amor activo y con sus sanaciones”; Jesús no impone una visión del mundo, sino que abre caminos de diálogo y libertad personal para todos.

Particular atención merece el análisis de la perícopa evangélica del “poner la otra mejilla” (Mt 5: 39-42), que el autor, siguiendo a Lohfink, interpreta no como resignación pasiva, sino como resistencia activa y provocación a la conciencia del agresor. Esta relectura desmonta un malentendido histórico frecuente en la catequesis y ofrece herramientas hermenéuticas de gran valor para el trabajo pastoral y educativo. Los tres apéndices narrativos de Theissen (*La sombra del Galileo*) cierran el cuerpo principal con un recurso didáctico sorprendente: diálogos ficticios históricamente fundamentados que sitúan a Jesús en la encrucijada entre la resistencia armada

zelota y la no violencia activa, aptos para dinamizar grupos y talleres bíblico-narrativos.

Conclusión

Jesús maestro de la no violencia es una obra de síntesis madura, bien articulada y de notable utilidad pedagógica. Su mayor fortaleza radica en la integración coherente entre fundamento filosófico-antropológico, exégesis bíblica actualizada y propuesta educativa concreta. Jiménez logra presentar la no violencia no como una espiritualidad intimista o políticamente ingenua, sino como una opción radical de transformación personal y social, profundamente enraizada en el Evangelio y relevante para el mundo actual.

Para la educación religiosa, el libro constituye un recurso de primer orden. Aporta categorías conceptuales claras para abordar la no violencia en el aula o en la comunidad, ofrece claves hermenéuticas para la lectura de los textos evangélicos desde una perspectiva de paz, y proporciona materiales narrativos para el trabajo grupal. Una limitación menor es que algunos capítulos (como el dedicado a Jesús ante la sociedad patriarcal) podrían beneficiarse de un desarrollo más extenso; sin embargo, esto es coherente con los alcances declarados de una obra pensada como introducción y herramienta de trabajo más que como tratado exhaustivo. Se recomienda ampliamente su uso en programas de formación en educación religiosa escolar, pastoral juvenil, catequesis de adultos y ética social cristiana.

Wilson Beltrán Chitiva 

Universidad Minuto de Dios – Bogotá, Colombia

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 5 del volumen III, agradecemos la opinión crítica de:

- Dr. Jaime Laurence Bonilla Morales, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Mg. Alejandro Donis Maturano, Universidad Pontificia de México.
- Dr. (c) Rodrigo Martínez, Universidad de San Isidro - CEBITEPAL
- Dr. Javier Vega Ramírez, Universidad Austral de Valdivia, Chile.

