

MARÍA CENEIDA ALFONSO FERNÁNDEZ
(EDITORA)

**INTELIGENCIA ESPIRITUAL Y EDUCACIÓN
RELIGIOSA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE
LIBERTAD RELIGIOSA Y DE CULTOS**

Colaboradores

Daniel Turriago Rojas, Javier Díaz Tejo,
Patricio Carreño Rojas, Diego Alexander Rodríguez,
Estiven Valencia Marín, Yulman Fernando Arias,
Elkin Alonso Gómez



**INSTITUTO
ESCUELA DE LA FE**

MARÍA CENEIDA ALFONSO FERNÁNDEZ
(EDITORIA)

**INTELIGENCIA ESPIRITUAL Y EDUCACIÓN
RELIGIOSA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE
LIBERTAD RELIGIOSA Y DE CULTOS**

Colaboradores

Daniel Turriago Rojas, Javier Díaz Tejo,
Patricio Carreño Rojas, Diego Alexander Rodríguez,
Estiven Valencia Marín, Yulman Fernando Arias,
Elkin Alonso Gómez

ISBN: 978-956-391-066-7

www.escueladelafe.cl

Av. Pedro de Valdivia 1646, Providencia

Teléfono: (56-2) 2420 7416

Edición general: Javier Díaz Tejo

Corrector de estilo: Patricio Varetto Cabré

Diseño: Francisca Monreal

Primera edición: octubre de 2022

Este libro fue sometido a referato externo.

Este libro es de formato digital y de acceso abierto.

Prohibida su venta.

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons

Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0

Internacional.



Índice

Introducción	7
Capítulo I	
La educación religiosa en la historia de Colombia: breve síntesis	17
<i>Daniel Turriago Rojas</i>	
Capítulo II	
Educación Religiosa Escolar, Libertad religiosa e inteligencia espiritual en Chile	43
<i>Javier Díaz Tejo</i>	
Capítulo III	
Aproximaciones antropológicas y pedagógicas de la inteligencia espiritual para educar en contextos interculturales	91
<i>Patricio Carreño Rojas</i>	
Capítulo IV	
Una mirada crítica hacia la relación entre inteligencia espiritual, libertad religiosa y Educación Religiosa Escolar	121
<i>Diego Alexander Rodríguez</i>	

Capítulo V

Libertad religiosa como dinámica de interacción social desde la inteligencia espiritual y la Educación Religiosa Escolar 145

Yulman Fernando Arias, Estiven Valencia Marín y María Ceneida Alfonso Fernández

Capítulo VI

Devenir: llegar a ser constante. *Un ya pero todavía no* de la tarea educativa 171

Elkin Alonso Gómez Salazar

Consideraciones finales 203

Introducción

Con el presente libro se da razón del resultado investigativo y colaborativo que se realizó entre dos universidades chilenas, la Universidad Finis Terrae y la Universidad Alberto Hurtado, con cuatro universidades colombianas: la Universidad de La Salle (sede Bogotá), la Universidad Católica de Oriente, la Universidad Mariana de Pasto y la Universidad Católica de Pereira, en torno a la reflexión pedagógica y disciplinar que atañe a la educación religiosa escolar en ambos países. Esas disertaciones posibilitaron avanzar en la investigación y hoy se reúnen en este texto, *Intuiciones para el cultivo de la inteligencia espiritual en la Educación Religiosa Escolar desde la perspectiva de la libertad religiosa y de cultos*.

Es pertinente mencionar que los seis capítulos que conforman este libro se plantean el propósito de hacer unas aproximaciones discursivas y complementarias en torno a la categoría de la *inteligencia espiritual* (IE), que, sin lugar a dudas, es un referente que confronta la realidad de los estudiantes dentro y fuera del aula. Las deliberaciones fueron centradas específicamente desde la Educación Religiosa Escolar (ERE), categoría tal que ensambla también toda la dinámica reflexiva del proyecto humano de sentido y trascendencia, el cual moviliza el pensamiento tanto de estudiantes como de docentes.

Desde esta perspectiva, cabe decir que en los dos primeros capítulos se hace un recorrido breve, histórico y contextualizado de la presencia de la ERE tanto en Colombia como en Chile y se responde a la cuestión de cómo a lo largo del tiempo las reflexiones disciplinares de aquel saber dialogan con otras formas de creencia presentes en el aula y, por ende, en la cultura. De esta manera, la diversidad religiosa tiene su campo de expresión en la escuela en tanto oferta de una libertad religiosa y de cultos, la cual, para este trabajo colaborativo, se propuso con objeto de identificar las razones que procuran el cultivo de la inteligencia espiritual en la Educación Religiosa Escolar, por tratarse de un aspecto inherente al ser humano que valida la libertad religiosa.

Por tanto, al hacer una aproximación al referente teórico sobre *la educación religiosa en la historia de Colombia*, como lo expone el profesor Daniel Turriago, es necesario advertir que, a lo largo del tiempo, son múltiples las transformaciones que ha experimentado el discurso pedagógico a consecuencia de la diversidad religiosa y cultural. Esa diversidad, que se evidencia al interior de los ambientes de aprendizaje, comporta la oportunidad para optimizar el diálogo disciplinar con todo su engranaje cultural y religioso, sin pasar por alto los planteamientos contemporáneos y el contenido histórico que tiene la ERE.

Lo cierto es que en el aula se ha suscitado la transformación de generaciones educativas, en tanto que la ERE, como saber disciplinar, ha estado presente en la

escuela desde la época hispánica. Pero, de igual forma, se advierte también cómo los escenarios educativos actuales enfrentan desafíos interculturales que demandan una sólida atención, dadas las divergencias y convergencias religiosas propias de la sociedad de hoy, de tal manera que plantearse la pregunta en torno al aporte de la ERE en los ambientes de aprendizaje y la perspectiva de humanidad que se requiere en esa formación son asuntos que urge reflexionar en el aula.

Por otra parte, intentar resolver inquietudes antropológicas en el contexto de la *libertad religiosa y de cultos* supone atender a una categoría que exige repensar las formas posibles de entrelazar las posturas religiosas y socioculturales en clave de interculturalidad. Esto, por cierto, difiere del esquema doctrinal, pero sin perder la identidad religiosa que caracteriza a un humanismo presente, idealmente, en quienes se confiesan cristianos.

Paralelamente al contenido anterior, el docente e investigador Javier Díaz Tejo presenta desde el escenario chileno la realidad histórica y contextual de la Educación Religiosa Escolar. A partir de su planteamiento, *Educación Religiosa Escolar, libertad religiosa e inteligencia espiritual en Chile*, muestra cómo el desarrollo de la espiritualidad ha empezado a cobrar fuerza en los escenarios educativos.

En torno a ello se notan tensiones respecto de la idoneidad de los orientadores y el perfil de los currículos en la ERE, los cuales se ven interpelados por las perspectivas pedagógicas que promueven la diversidad y el pluralismo,

específicamente en materia religiosa y de confesionalidad. Ahora, la solvencia de dichas tensiones implica como subsidio y recurso la respuesta por parte de las instancias académicas, la investigación, la sistematización y el monitoreo constante de las emergencias categoriales de la pedagogía en la ERE, entre las cuales se presenta la inteligencia espiritual, de tal forma que den cuenta de esta y otras dimensiones humanas que han ido surgiendo.

De este modo, situar la inteligencia espiritual en los ambientes de aprendizaje se ha convertido en uno de los desafíos preponderantes teniendo en cuenta que, desde un enfoque pedagógico, a la escuela le corresponde dar respuesta a los múltiples cuestionamientos que se plantea la sociedad plural y global de hoy. Así pues, hacer unas *Aproximaciones antropológicas y pedagógicas de la inteligencia espiritual para educar en contextos interculturales*, tal como las expone el profesor Patricio Carreño Rojas, es situar en el ambiente educativo esa dimensión propia del ser humano, la cual es también objeto de aprendizaje, por cuanto se trata de conocer el fenómeno religioso como rasgo propio de la naturaleza humana. Además, se busca explicitar que lo propio de lo religioso es dotar de sentido a la existencia de un ser humano que está inserto en una comunidad de diversidades.

Los movimientos pendulares que traen, precisamente, la sociedad y la cultura se ven reflejados igualmente en las dinámicas de la ciencia formal en los dos últimos siglos, porque se enfrentan a las concepciones de las últimas

décadas sobre el desarrollo intra-subjetivo de la inteligencia y sus ramajes, entre ellos la espiritualidad. De modo que, en *Una mirada crítica hacia la relación entre inteligencia espiritual, libertad religiosa y Educación Religiosa Escolar*, desarrollada por el docente Diego Alexander Rodríguez, la investigación reciente lanza a la inteligencia espiritual hacia un escenario más cómodo desde las ciencias que la apoyan, como la neurociencia, y de ahí su ubicación en las posibilidades formativas y educativas de la persona en perspectiva de sociedad y alteridad.

De otro lado, y en relación con las conexiones posibles de la IE, surge la reflexión en cuanto a la libertad religiosa. En esta categoría el panorama conceptual se amplía también desde el ámbito interdisciplinar, pero se encuentran igualmente obstáculos significativos en cuanto a aplicaciones prácticas de tipo jurídico, despliegues a nivel público y, más aún, en la ejecución de iniciativas pedagógicas que acojan la pluralidad y favorezcan escenarios dialógicos entre confesiones religiosas y sus miembros.

Por su parte, los investigadores María Ceneida Alfonso Fernández, Yulman Fernando Arias Betancur y Estiven Valencia Marín proponen la *Libertad religiosa como dinámica de interacción social desde la inteligencia espiritual y la Educación Religiosa Escolar*. Allí se expone una proyección concisa que la IE ha de tener en escenarios que permean realidades y contextos sociales más allá de los centros educativos. De aquí que la familia, las comunidades, organizaciones, instituciones y la sociedad

civil pueden deconstruir elementos prácticos asociados al hecho de hilar relaciones intersubjetivas y colectivas de forma armoniosa, sostenible y fraterna.

Ahora bien, al hacer la reflexión en torno a las priorizadas dinámicas científicas, tecnicistas, de eficiencia organizativa y una lógica gerencial-utilitaria que se exhibe como problemática en el ambiente educativo actual, surge la respuesta frente al evento de desvalorización de la persona, por lo que es urgente tratarlo según lo expone el profesor Elkin Gómez. Desde esta óptica, en *Devenir: llegar a ser constante* las categorías de humanización, de cultura del cuidado, encuentros transformantes y autotranscendencia hacen de la persona objeto de significados que desbordan los contextos limitantes con la intención de aproximarse a la generación de estas nuevas formas de pensar lo educativo.

De esta manera, pensar la inteligencia espiritual como proceso formativo en el ámbito escolar va mucho más allá de darle un dinamismo interno a la Educación Religiosa Escolar; es, ante todo, un esfuerzo para dar sentido propio a la naturaleza de esta área en el escenario social y cultural. Pues ella, como cualquier otra área formal del conocimiento, tiene una funcionalidad y un uso social que deben no solo enunciarse, sino proyectarse en el aprendizaje y la formación práctica de cada educando, y aún más, de cada comunidad o grupo social que se beneficie de los procesos educativos.

Para concluir, es manifiesto que la complementariedad del trabajo colegiado entre los investigadores de las seis universidades devela en los escenarios educativos dinámicas de reflexión en que, tanto las inquietudes humanas como los múltiples fenómenos sociales, llevan al hombre a cuestionarse por lo trascendente como elemento propio de su existir.

CAPÍTULO I

La educación religiosa escolar en la historia de Colombia: breve síntesis

Daniel Turriago Rojas*

“El diálogo sigue siendo la única solución posible, incluso frente a la negación de lo religioso, al ateísmo y al agnosticismo”.

Congregación para la Educación
Católica, 2013, #72

En el siglo XX, desde la perspectiva occidental, se producen dos grandes transformaciones culturales. La primera se relaciona con el apuntalamiento del paradigma mecanicista, atomista y pragmático, cuyas consecuencias son la estandarización de los saberes y disciplinas, así como la fragmentación de la vida del hombre en lo económico, lo social, lo personal, lo comunicativo, lo religioso y lo cultural; esta fragmentación, cuando menos, se manifiesta en una multipertenencia que hace al sujeto ser uno en el

* Historiador y Especialista en Sistemas de Información y Gerencia de Documentos. Docente en la Universidad de La Salle-Bogotá. Programa de Licenciatura en Educación Religiosa. Miembro del grupo Pedagogía, Cultura y Formación Docente.
dturriago@unisalle.edu.co ORCID: 0000-0002-0045-3742

trabajo, otro en el hogar, otro en las relaciones sociales, otro en la política, otro en las relaciones espirituales y comunicativas.

Al mismo tiempo, junto con este modelo hegemónico de comprensión del saber y la realidad, se sitúan otros factores del proyecto moderno que indujeron a una visión materialista, utilitarista de la vida, apoyada en la idea según la cual la realidad solo está configurada por una dimensión física, controlable únicamente por la ciencia. Entre dichos factores hay que mencionar el fenómeno del consumismo, que anima a recolectar tantos bienes materiales como sea posible, sobre el supuesto de que *ser* es igual a *tener*, en tanto que el tener aseguraría felicidad y paz sobre la tierra.

Interesa señalar aquí que la fragmentación en cuestión traspasa con facilidad los muros del colegio, reproduciendo en cierta manera, al interior de la vida escolar, el modelo social predominante. De ahí resulta comprensible que en las instituciones escolares también se activan los procesos académico-formativos de forma fragmentada: en la organización de tiempos y espacios, con profesionales especializados y desconectados entre sí; asimismo, con un conocimiento fraccionado en disciplinas y unidades sin ninguna integración, donde el currículo contribuye y refuerza la desintegración social y cultural promovida por el contexto.

Una segunda realidad, según Torralba (2012), es la sociedad digital, que lleva a nuevas formas de relacionarse y asociarse

con vínculos y comunidades virtuales, convirtiendo a la persona en un cibernauta, con una doble manera de relacionarse: la presencial y la virtual. La primera se da con los que convive en su hogar, en sus relaciones sociales o laborales, y la segunda, con aquellos interlocutores con los cuales se relaciona a través de las redes sociales, siendo estas más relevantes para su vida emocional que las de su círculo afectivo presencial. (p. 31)

Es por ello que los procesos educativos deben de estar orientados al desarrollo de la persona en lo intelectual, lo emocional, lo social, lo físico, lo creativo, lo intuitivo, lo estético y “la inteligencia espiritual”. Es lo que se suele llamar la urgencia de una *educación integral* de la persona. Por tal razón, la educación debe, mediante sus procesos pedagógicos, potenciar “la inteligencia espiritual” y las competencias anexas a tales valores como el sentido de la alteridad, la conciencia de la propia dignidad, el sentido de la libertad entendida como don y tarea, entre otros. De allí la importancia de una ERE que oriente a niños, niñas y jóvenes al desarrollo del sentido de armonía y espiritualidad necesarios para la paz nacional, regional y mundial, valorando la inteligencia y el conocimiento espiritual como un estado de conectividad entre la unidad y la diversidad, como experiencia de ser y pertenecer, de sensibilidad y compasión, de juegos y esperanza, de reverencia a los misterios del universo que dan sentido a la vida, conduciendo a las más altas aspiraciones del espíritu humano.

La espiritualidad no es cerrazón, es apertura; es sensibilidad y no indiferencia; es una salida por el fondo de uno mismo que trasciende el yo superficial, pero, a la vez, es un extasiarse ante los demás, preocupándose por su destino y desdichas. Sin compasión no hay espiritualidad; la vida espiritual exige sentir el sufrimiento del otro como propio. Vivimos en un mundo donde, especialmente en los tiempos actuales, la solidaridad espiritual entre personas de distintos credos es más necesaria que nunca; no en vano el sistema requiere y alienta espiritualidades individualistas y comercializadas que alejan a la gente del compromiso con la transformación activa de una sociedad en la que se valora más la propiedad que la vida (Torralba, 2012, p. 75).

En este orden de ideas, la religiosidad es entendida aquí como expresión de la búsqueda de sentido, como manifestación del anhelo de todo ser humano de acercarse a lo trascendental y universal. Aspiración profunda que es independiente de la cultura, la confesión religiosa o la condición social. Por tanto, puesto que el ser humano posee la sensibilidad hacia la trascendencia y la espiritualidad, se desprende esta afirmación fundamental que da base a la educación religiosa escolar:

los niños, niñas y jóvenes necesitan que la educación estimule su capacidad de trascendencia para dar sentido profundo a sus vidas en el contexto de lo que viven y de lo que hacen, mientras van haciendo camino por la vida... pues del ansia de trascendencia del ser humano dan testimonio todas las culturas en las obras de arte, de religión y de filosofía (CONACED, 2007, p. 13).

Conviene precisar aquí que la finalidad de la ERE es posibilitar el aprendizaje de competencias axiológicas, de carácter relacional, sobre todo, como el aprender a vivir juntos, el aprender a cooperar, el aprender a valorar la diversidad, vivir y fomentar la libertad, la democracia, la creatividad, para que educadores y educandos aprendan a pensar, comunicarse y convivir. En parte, la ERE logra estos objetivos inculcando en los niños y jóvenes valores éticos como la honestidad, la justicia, la responsabilidad, el respeto hacia sí mismo y hacia los demás; también, desarrollando y fomentando el pensamiento divergente y dando herramientas para manejar en sociedad el inevitable conflicto proveniente del pensamiento divergente. De esta manera, la ERE lleva a que los estudiantes sean sujetos y no objetos, de modo que no prime antes que la persona la razón instrumental de la competencia, la estandarización, la tecnología y las redes sociales¹.

Sin embargo, con base en las líneas precedentes, podría decirse que la ERE pareciera perder su especificidad, identificándose prácticamente con la formación ética y ciudadana. En realidad, no es así. En efecto, los valores que el despertar del sentido de la Trascendencia, o de la Alteridad provoca son eminentemente sociales. Así lo muestran los trabajos actuales de autores como H. Küng

1 Homogenizan la cultura y unifican la enseñanza. Para algunos pedagogos, estos fenómenos llevan a la fragmentación y la desigualdad académica y no son una garantía para el mejoramiento del aprendizaje.

(2018), que, con un equipo internacional integrado por miembros de grandes y pequeñas religiones del mundo entero han establecido un programa de “ética mundial” fundamentado en la creencia religiosa.

Estos trabajos y otros similares de algunas corrientes teológicas contemporáneas, así como el estudio de “la inteligencia espiritual”, resaltan que la experiencia religiosa se mide real y definitivamente no por la calidad de la doctrina o culto, sino por la calidad de las relaciones humanas que provoca y por su capacidad de promover en la vida del creyente conciencia y promoción de los derechos humanos. Dicho de otro modo, el verdadero sentido de la trascendencia y de la religiosidad se mide por su capacidad humanizadora y de integración cosmoteándrica².

A la luz de estos planteamientos contemporáneos, en el marco de estos trabajos investigativos dedicados a la ERE, cabe preguntarse: ¿qué caminos ha recorrido la educación religiosa en Colombia? ¿Por qué caminos de comprensión ha transitado y cómo se ha impartido? ¿En dónde estamos en este momento en la ERE en Colombia? ¿Qué lecciones nos enseña el pasado?³

2 Término utilizado por el filósofo, teólogo y escritor Raimon Panikkar (1918-2010), mediante el cual considera que “el Mundo, Dios y el Hombre están en una íntima y constitutiva colaboración para construir la Realidad, para hacer avanzar la historia, para continuar la creación”. Ver <https://www.raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-cosmoteandrica.html>

3 La historiografía contemporánea se debate entre tendencias del denominado “revisiónismo histórico”; este propone un estudio crítico de los hechos históricos y de los relatos oficiales, con el fin

En las líneas siguientes se presentarán algunas pinceladas de su amplia y compleja historia, resaltando principalmente aspectos de la relación entre Iglesia Católica y Estado, que se concretaron en diversas legislaciones. Dicho recorrido histórico permite ir al corazón de una cuestión decisiva: ¿cómo se integra la ERE en un Estado social de derecho, pluriétnico y cultural? ¿Cómo repensar

de revisarlos o re-interpretarlos. Se considera como uno de los iniciadores de esta tendencia en Colombia al historiador Indalecio Liévano Aguirre, con su clásica obra *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*. Por su parte, “La Nueva Historia”, corriente historiográfica de tercera generación de la denominada Escuela Francesa de los Annales, busca historiar las estructuras mentales y colectivas de las sociedades apoyándose para ello en la sociología, la antropología y la economía; esta propone una historia política, cultural y social que en la historia tradicional había sido considerada marginal, de modo que incluye la historia de la educación, de la vida cotidiana, de las ciudades, de las formas de violencia. En Colombia se consideran representantes de esta tendencia, entre otros, los historiadores Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo. Hoy, en el contexto latinoamericano, se encuentra en boga la interpretación histórica de aquellos grupos sociales e ideológicos que proponen reinterpretar la historia partiendo del “mito del buen salvaje”, de acuerdo con el pensador ilustrado Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), quien concebía al hombre en su estado primigenio como ser incorrupto, justo y pacífico; a esta propuesta se la denomina historiografía de “las estatuas derribadas”, por su principio de deconstruir para construir, tendencia surgida en los Estados Unidos y que se ha expandido a nivel global, y que propone acabar con los monumentos que representan la historia de una nación en cuanto elementos de representación de un pasado doloroso y de esclavitud. Este movimiento es apoyado por los indígenas, afroamericanos, personas LGBTI y todos aquellos grupos de presión que han sufrido la discriminación y el racismo, que buscan reescribir la historia desde sus perspectivas.

las relaciones entre Iglesia Católica y Estado en un contexto de creciente secularización?

La Iglesia Católica, conocedora y defensora del derecho a la ERE, expresa el interés y la necesidad de contribuir en la orientación de la educación al diálogo intercultural en las escuelas e institutos educativos católicos. En este sentido, la escuela católica, promotora de una sociedad con más sabiduría, reserva un lugar relevante al conocimiento de las distintas culturas. Esto constituye un reto mayor en la educación dado el cambio cultural tan presente en nuestros días. El aporte de la religión cristiana se hace, por tanto, indispensable como signo inspirador de diálogo con la cultura, porque, ciertamente, el mensaje cristiano nunca ha sido tan universal y fundamental como hoy día. De esta forma, la Conferencia Episcopal Colombiana precisa el aporte de la religión al diálogo intercultural, al desarrollo integral y el bien común (Conferencia Episcopal Colombiana, 2017, p. 8).

I. LA ERE EN LA HISTORIA DE COLOMBIA

El breve recorrido histórico-jurídico que se presenta a continuación servirá para reflexionar, pensar y reformular una novedosa definición de la actividad educativo-religiosa en contextos divergentes y pluriculturales reconocidos por la Constitución de 1991. La historia, esperamos, nos puede ayudar a comprender mejor el presente y los nuevos desafíos socioculturales, que reclaman replantear

e inventar nuevas formas de relaciones entre la Iglesia Católica y la sociedad, entre fe y cultura, entre ciencia y religión, así como el sentido de la ERE en la promoción de la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, los grupos étnicos y religiosos.

Los pueblos latinoamericanos, desde la época hispánica, fundamentaron su pensamiento ideológico y cultural en la visión católica, dando a ella el control sobre el sistema escolar, lo que se tradujo en el establecimiento de las primeras escuelas y universidades a la sombra de los conventos. En los inicios de la república, en el siglo XIX, el catolicismo continuó siendo el elemento cultural central de la formación de la nacionalidad y la organización de la instrucción pública.

Con el plan de estudios de 1826 se organizó la educación republicana, se definieron los niveles educativos desde la enseñanza elemental hasta la educación superior, y los tipos de establecimientos que se abrirían en el país; se unificaron el método pedagógico y la reglamentación de la enseñanza elemental, secundaria y superior, en la cual se hace énfasis en los fundamentos principales de la religión para la formación moral, la práctica de los actos de virtud, de humanidad, de beneficencia y generosidad.

Así se impone el modelo educativo lancasteriano. En la historia de la educación, este método es considerado el creador de la pedagogía popular, porque universaliza la educación llegando a los sectores populares, objetivo que

se logra por medio de la educación mutua de maestros y estudiantes.

Este método le da prioridad en la labor docente a los alumnos aventajados, porque se encargará de multiplicar los saberes, como: orden, lectura, escritura, gramática, dibujo, costura y canto. Esta oferta educativa populariza la educación en una sociedad jerarquizada y cerrada como lo fue la neogranadina; sin embargo, esta propuesta entra en crisis debido a la oposición de los maestros, quienes sienten minada su autoridad por la primacía, en el proceso educativo, de los monitores o estudiantes aventajados; además, por la disciplina rigurosa y autoritaria, por la enseñanza memorística y, finalmente, por la oposición del clero católico, que se resiste el utilizar como recurso didáctico la Biblia protestante.

Por medio del decreto 594 de 1829, según González (1978), se asigna a los curas de las parroquias la enseñanza de la religión, la moral y el catecismo de los niños, en particular en las escuelas primarias. Con las constituciones de 1830, 1832 y 1843, se protegerá el ejercicio de la religión católica y se le dará la organización del sistema educativo (González, 1978).

Para Pombo y Guerra (1986), las constituciones de 1853, 1858 y 1863, imbuidas del espíritu liberal decimonónico y bajo un proyecto laico-liberal, reconocerán la libertad de cultos y se tomarán una serie de medidas contra los intereses de la Iglesia Católica, como la desamortización de sus bienes, la disolución de las comunidades religiosas, la

imposición del matrimonio civil y la educación laica. Con el decreto orgánico de instrucción primaria en 1870, se estipula que en las escuelas oficiales no se exigirá las clases de religión, aunque se permitirá que la instrucción religiosa se dé en el ámbito extraacadémico con la autorización de los padres de familia y a cargo de los párrocos.

La implementación de la educación laica se verá truncada por la alianza entre liberales moderados y conservadores nacionalistas, quienes, en la Constitución de 1886, consideraron necesaria la religión católica como elemento de integración y unidad nacional. El sistema educativo volverá a manos de la Iglesia Católica; es por ello que, bajo un modelo católico, sus miembros se encargarán de formar buenos ciudadanos, honrados y trabajadores, apoyándose en las órdenes y comunidades religiosas masculinas y femeninas⁴. En la implementación del modelo católico en la sociedad colombiana jugarán un papel fundamental los jesuitas, que se encargarán de formar a las élites; por su parte, los hermanos de las escuelas cristianas educarán a

4 Entre 1886 y 1930 se instalan en Colombia, los jesuitas, los eudistas, los hermanos de las escuelas cristianas, los franciscanos, los salesianos, los padres carmelitas descalzos, los claretianos, los hermanos maristas, los agustinos recoletos, así como las hermanas carmelitas descalzas, las hermanas de la presentación, la compañía de María, las hermanas del Buen Pastor, las hermanas salesianas, las hermanas de la presentación, la compañía de María, las hermanas capuchinas, las hermanitas de los pobres, las hermanas vicentinas, las hermanas betlemitas, las clarisas y las terciarias dominicas de Santa Catalina de Siena.

la naciente clase media; y los salesianos se encargarán de la formación de la incipiente clase trabajadora.

En este contexto, con el concordato de 1887, se establece que las universidades, colegios, escuelas y demás centros de enseñanza e instrucción pública serán organizados en conformidad con los dogmas y enseñanzas de la religión católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas correspondientes.

En el siglo XX, en su segunda década, Colombia entra en un proceso de transformación y modernización que conlleva una serie de reformas; en la reforma constitucional de 1936 se deroga el artículo 38 de la Constitución de 1886, que reconocía al catolicismo como la religión de los colombianos. Se impone la libertad de cultos y se elimina la obligación del Estado de regir la educación pública en concordancia con el catolicismo, permitiendo la llegada de sectores protestantes, quienes, por medio de sus colegios americanos, darán una formación secular y protestante a sectores de niños, niñas y jóvenes. Esta reforma es declarada por las autoridades eclesiásticas católicas como causantes del proceso de descristianización de la sociedad colombiana. Con la llegada de los conservadores al poder en 1946, se deroga la reforma educativa anterior, dando preeminencia a algunas materias formativas tales como la ERE.

Con el plebiscito de 1957, la reforma constitucional y la creación del Frente Nacional (1958-1974), la Iglesia

Católica continuará teniendo injerencia en la sociedad y la educación colombianas; no obstante, aunque la formación religiosa sigue siendo obligatoria en todas las instituciones educativas públicas y privadas, se debilita su incidencia entre los estudiantes debido a los cambios socioculturales, el desarrollo de la ciencia, la llegada de los medios de comunicación y de las ideologías socialistas y neoliberales; estos factores traen el declive del impacto de la educación religiosa en los estudiantes, que empezaban a ser más críticos del mensaje cristiano por considerar que no se vinculaba con las nuevas realidades.

Con el Concilio Vaticano II (1963-1965), el catolicismo abrirá sus puertas a la modernidad. Es así como, con la declaración conciliar sobre la libertad religiosa, se afirmará:

esta libertad consiste en que todos los hombres han de estar inmunes de coacción, por tanto, por parte de individuos como de grupos sociales y de cualquier potestad humana, y esto de tal manera que, en materia religiosa, ni se obligue a nadie a obrar contra su conciencia, ni se le impida que actúe conforme a ella en privado y en público, solo o asociado con otros, dentro de los límites debidos. Declara, además, que el derecho a la libertad religiosa está realmente fundado en la dignidad misma de la persona humana, tal como se la conoce por la palabra revelada de Dios y por la misma razón natural. Este derecho de la persona humana de la libertad religiosa ha de ser reconocido en el ordenamiento jurídico de la sociedad, de tal manera que llegue a convertirse en un derecho civil (*Dignitatis humanae*, #2).

Tales cambios trascendentales en la Iglesia Católica produjeron sus efectos en la Iglesia colombiana; en efecto, indujeron a la reforma concordataria de 1973, en la que se considera el derecho que tienen las familias católicas a recibir educación religiosa en las instituciones educativas oficiales, a nivel primario y secundario; así como la facultad de la autoridad eclesiástica de suministrar los programas, aprobar los textos de enseñanza y expedir certificados de idoneidad a los docentes de la ERE. Igualmente, se estableció que el Estado promovería y apoyaría la creación de institutos o departamentos de ciencias religiosas a nivel superior para la formación de docentes en esta área.

2. LA ERE DESDE LA CONSTITUCIÓN DE 1991

Ahora bien, desde la década del 80 del siglo XX graves problemas abruman a la sociedad colombiana: violencia guerrillera, narcotráfico, corrupción política y conflictos sociales que motivaron la reforma de la constitución; es por ello que los estudiantes y diversos sectores sociales convocan a una Asamblea Nacional Constituyente, en la que participan una diversidad de colectivos, como partidos políticos, guerrilleros desmovilizados, indígenas, grupos sociales y religiosos que elaboran una Constitución en la que se propone un Estado social de derecho, estableciendo en sus artículos 18 y 19 la libertad religiosa, y el no privilegio a confesión religiosa alguna.

La libertad religiosa y de cultos, establecida en la Constitución de 1991, fue reglamentada por medio de la

ley 133 de 1994, según la cual el Estado, desde su condición de no confesionalidad y garantizando la libertad religiosa, se relacionará con sus ciudadanos y con las entidades religiosas de modo que ninguna confesión o Iglesia sea considerada oficial o estatal; sin embargo:

el Estado⁵ no es ateo, agnóstico o indiferente ante los sentimientos religiosos de los colombianos. El poder público protegerá a las personas en sus creencias, así como a las Iglesias y confesiones religiosas, y facilitará la participación de estas y aquellas en la consecución del bien común. De igual manera, mantendrá relaciones armónicas y de común entendimiento con las Iglesias y confesiones religiosas existentes en la sociedad colombiana (Ley 133, 1994, art. 2).

La anterior ley estatutaria considera la enseñanza religiosa en las instituciones educativas públicas de libre elección por los padres de familia; además, asegura la participación de cualquier Iglesia o confesión religiosa en actividades educativas, de beneficencia o asistencia social.

En la misma ley también se afirma que los establecimientos docentes ofrecerán educación religiosa

5 El Estado laico, en sentido estricto, supone la nula injerencia de cualquier organización o confesión religiosa en el gobierno de un país. En sentido laxo supone que el Estado es neutral en materia de religión y que no ejerce apoyo ni oposición a cualquier confesión u organización religiosa. En Colombia, según la Constitución de 1991, el Estado, en el marco de la libertad religiosa, protegerá y defenderá el derecho de la expresión religiosa de las distintas confesiones religiosas, buscando siempre el entendimiento con ellas, como principio de las libertades individuales y sociales.

y moral a los educandos de acuerdo con la enseñanza de la religión a la que pertenecen, sin perjuicio de su derecho de no ser obligados a recibirla. La voluntad de no recibir enseñanza religiosa y moral podrá ser manifestada en el acto de matrícula por el estudiante mayor de edad, o por los padres del menor, o por los curadores del incapaz.

La evolución posterior de la legislación en materia de educación religiosa se concreta en el decreto 354 de 1998, que reglamenta la participación de las confesiones no católicas en establecimientos educativos, en la asistencia espiritual y pastoral, en hospitales, en la fuerza pública y en centros de reclusión. Esto constituye un paso significativo, puesto que, como se deja ver en Colombia, las iglesias protestantes, las nuevas iglesias evangélicas o pentecostales, las distintas y nuevas confesiones religiosas han logrado un reconocimiento legal y, al menos, la posibilidad de participar en espacios y establecimientos estatales que siempre estuvieron bajo la tutela espiritual de la Iglesia Católica.

Con la legislación emanada después de la Constitución de 1991, cabe notar lo siguiente: aunque el artículo 68 de esta Constitución define claramente que nadie está obligado a recibir formación religiosa, reglamentaciones posteriores (como la ley 115 de 1994, la resolución ministerial 2343 de 1996, la directiva ministerial 002 de 2004 y el decreto 4500 de 2006) crean confusión, al indicar como área obligatoria fundamental la formación religiosa en el currículo, tanto en los centros educativos estatales

como privados, y al considerarla como área de evaluación necesaria para la promoción del estudiante.

El decreto ministerial 4500 del 19 de diciembre de 2006 señala que el estudiante que no quiera recibir clases de religión deberá realizar actividades relacionadas con el área de acuerdo a lo prescrito por el PEI (Proyecto Educativo Institucional). Es por ello que:

los establecimientos educativos facilitarán a los miembros de la comunidad educadora la realización y participación en los actos de oración, de culto y demás actividades propias del derecho a recibir asistencia religiosa, así como a los que no profesan ningún credo religioso y practiquen culto alguno el ejercicio de la opción de abstenerse de participar en tal tipo de actos (Decreto 4500, 2006).

También afirma que los docentes de educación religiosa deberán poseer estudios correspondientes al área, demostrando su idoneidad.

La asignación académica de educación religiosa debe hacerse a docentes de esa especialidad o que posean estudios correspondientes al área y tengan certificación de idoneidad expedida por la respectiva autoridad eclesiástica (Decreto 4500, 2006).

Aunque la exigencia anterior, en la práctica, no es acatada especialmente en algunos planteles educativos de corte estatal, dos razones nos permiten comprender dicha situación contraria al espíritu legislativo. En primer lugar, la mentalidad científicista, utilitarista y consumista que

considera al área de religión de menos valor que las otras; de ahí la importancia de explorar la propuesta experiencial y cognitiva de la denominada “inteligencia espiritual” de acuerdo a autores como Gardner (2019) y Torralba (2012, 2020), entre otros. En segundo lugar, muchas veces los docentes de esta área son ajenos a la formación religiosa y pertenecen, más bien, a áreas como filosofía, español o ciencias sociales; de ahí la importancia y la labor de los centros de educación superior que forman al docente de ERE.

En el año 2017, la Conferencia Episcopal Colombiana, ejerciendo el derecho de libertad religiosa y educativa establecida en la Constitución de 1991 y cimentada en su experiencia educativa a través de la historia de Colombia, presenta los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* (ERE), afirmando que en ellos se

incorpora contenidos que podrán contribuir en la resolución pacífica de conflictos, el uso ético y responsable de las tecnologías y de los recursos naturales, el respeto por la diferencia y la identidad en un contexto multicultural y el fortalecimiento y cuidado de las relaciones humanas... que ayuden al estudiante a reflexionar críticamente sobre el hecho religioso, a comprender los valores y significados de la religión, como una manera de contribuir al diálogo intercultural, además de coadyuvar en la fundamentación de sus sentidos de vida (Conferencia Episcopal de Colombia, 2017, pp. 3-4).

Allí también se indica que el docente de ERE debe permitir el diálogo entre creyentes y no creyentes, así como con la ciencia, la cultura, las religiones y las comunidades cristianas. Su idoneidad debe estar fundamentada en el testimonio de vida, aptitud pedagógica, y no precisando unilateralmente el contenido del área de ERE.

La normatividad vigente en Colombia para la ERE prohíbe expresamente a los maestros, en la educación pública, hacer proselitismo religioso o confesional en sus clases; por lo tanto, ningún docente estatal podrá usar su cátedra, de manera sistemática u ocasional, para hacer proselitismo o educación religiosa en beneficio de un credo específico.

El Estado colombiano, ejerciendo la libertad religiosa y educativa propuesta en la Constitución, las leyes y normas complementarias, permite que la ERE, en las instituciones educativas confesionales, sea orientada teniendo en cuenta su perspectiva religiosa, pero dicha condición debe ser indicada en el PEI institucional.

Las Iglesias o confesiones religiosas pueden participar en la educación religiosa que se imparte en los centros educativos estatales, como derecho constitucional para aquellos estudiantes que la soliciten. La ERE no solo pertenece al MEN (Ministerio de Educación Nacional) o a FECODE (Federación Colombiana de Educadores), sino a todo el tejido social, con su diversidad de opciones religiosas y culturales, porque la educación colombiana debe fomentar la libertad religiosa y de cultos, de modo de

permitir la tolerancia y que lleve a educadores y educandos a aprender a pensar, comunicarse y convivir.

CONCLUSIONES

La ERE en la sociedad colombiana es, en primer lugar, un hecho histórico, consecuencia de la religión cristiana católica. Con la Constitución de 1991, se llegó a una realidad inédita en Colombia, el pluralismo religioso, que se manifiesta en la educación pública y privada; estos espacios dejaron de ser hegemónicos, o por lo menos el privilegio de una Iglesia o visión religiosa determinada, ya que el área de la ERE, en consonancia con la libertad religiosa, lleva a la curación interior y a la reconciliación en la nación colombiana.

En segundo lugar, la educación religiosa permite cultivar la vida interior, “la inteligencia espiritual”, en una sociedad digital llena de estímulos constantes, de creciente información, de bombardeo de imágenes y realidades virtuales que nos llegan por internet y las redes sociales,

nos hemos convertido en pasajeros, en hombres de múltiples no-lugares que transitan por los espacios de circulación (autopistas, pasillos aéreos), de consumo (supermercados, centros comerciales) y de comunicación (redes telemáticas, ondas hertzianas, circuitos de telefonía). En estos no-lugares coexistimos, cohabitamos sin vivir conjuntamente (Torralba, 2012, p. 111).

En este contexto se comprende la propuesta de una nueva definición de educación religiosa al interior mismo de la Iglesia Católica, como lo expone CONACED (2007), al plantear que

el área de la educación religiosa escolar deberá, además, responder en sus propósitos, enfoque y metodología a la realidad planteada por los derechos humanos como el de la libertad religiosa, el de la educación y de la libertad de enseñanza. Así mismo tendrá que respetar las características de la cultura pedagógica propia de la escuela, lo cual implica que se la entienda como una disciplina escolar y no como una catequesis, para que pueda estar más directa y explícitamente en la línea de los fines y objetivos de la educación. De esta manera se hace más fácil el encuentro de la cultura y de los saberes escolares con el saber religioso... siendo la educación religiosa escolar una disciplina equiparable al resto de las áreas en el rigor científico y en el planteamiento de objetivos y contenidos, con una importante significación educadora en el currículo escolar por su contribución al desarrollo integral de la persona y el desarrollo de los colombianos y colombianas, cuyos rasgos característicos se han pactado en la Constitución Política, en la Ley General de Educación y en sus normas reglamentarias. (pp. 91-92)

Lo que vemos en esta evolución histórica, y en las recientes comprensiones de la ERE al interior de la Iglesia Católica, es una nueva mirada al rol de los valores religiosos y espirituales en la diversa y pluralista realidad de la Colombia de hoy.

Para el actual paradigma humano, materialista, relativista y consumista, la ERE deconstruye enfoques científicistas, consumistas, utilitaristas y unidimensionales del ser humano, visiones que lo fragmentan y estandarizan, que no favorecen el desarrollo de “la inteligencia espiritual”, la cual es una instancia integradora de la existencia humana y que se expresa en una actitud de respeto por sí mismo y por el otro en un enlace cosmo-teándrico.

En los actuales contextos, la ERE está llamada a fomentar la espiritualidad, el conocimiento, la intuición, la imaginación, la creatividad, la responsabilidad y la cooperación como competencias para el desarrollo interpersonal, intrapersonal y social.

En un ambiente fraccionado y fragmentado, la ERE ha de propiciar la integración de los saberes para el desarrollo humano totalizante. Mientras hoy los temas religiosos son marginados y hasta ridiculizados en el debate público, el espacio de la ERE abre una oportunidad para que “la inteligencia espiritual” sea presentada en su coherencia, en su capacidad de humanizar y de criticar a la modernidad fundamentada en la razón y la tecnología, con sus tres pilares de la sospecha, Freud, Nietzsche y Marx.

En los albores de un nuevo paradigma llamado posmodernidad, la ERE se ve enfrentada a presentar la experiencia espiritual como digna del hombre, digna de la libertad y digna de la trascendencia.

Es por ello que los representantes de los colegios católicos en Colombia consideran como reto para el profesor de ERE el tener presente

el valor y aporte de su área o disciplina para la formación del ser humano; no solo para su integración en la vida social, en un sistema económico, en los ambientes científicos o literarios, sino también para ayudarlo a orientar su existencia y adquirir una visión del hombre que dé sentido a la vida humana. Así mismo, cada profesor tenga presente cómo su área o asignatura constituye una manera propia de acercarse al misterio de la vida, al misterio del hombre, sin absolutizar su arte o su ciencia, su sistema de valores, sino con un gran sentido del valor y los límites del conocimiento. Es necesario que cada profesor proponga un horizonte de unidad que contextualice la diversidad propia de su área o asignatura en el marco general de la enseñanza y se preocupe por la convergencia y coherencia entre los aportes y descubrimientos de las demás áreas y la suya (CONACED, 2007, pp. 103-104).

Terminamos este apartado haciéndonos preguntas que sirvan de cuestionamiento sobre la participación de la Iglesia Católica, con sus propuestas de ERE, en estos 529 años de su llegada a América: ¿Está presente Dios en el contexto latinoamericano? ¿Por qué América Latina es una región empobrecida y violenta? ¿Qué hemos hecho los cristianos en este continente de la esperanza? ¿Qué mensaje hemos transmitido? ¿Por qué, si hemos vivido bajo la orientación religiosa del cristianismo y del catolicismo, los valores

de nuestra sociedad latinoamericana no corresponden al principio evangélico del amor al hermano y de una sociedad justa y fraterna? ¿Será que el cristianismo solo se ha preocupado por su prestigio y poder, sin entender que ser cristiano no significa solamente aprender verdades inmutables o vivir una moral maniquea de buenos y malos y de solo prácticas religiosas? ¿Cuál ha sido la formación que ha dado el cristianismo con la ERE y la catequesis? ¿Cómo ha educado e instruido en ciudadanía y ética civil? La acción evangelizadora del cristianismo a lo largo de su proceso histórico en Latinoamérica, ¿estuvo encaminada al anuncio del evangelio de Jesús, o simplemente apoyó un sistema socioeconómico que no produjo valores humanos y cristianos?

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991, 4 de julio). *Constitución Política de Colombia*. Gaceta Constitucional n.º 114. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>
- CONACED. (2007). *Educación Religiosa Escolar*. CONACED.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Declaración Dignitatis humanae sobre la libertad religiosa*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html

- Conferencia Episcopal de Colombia. (2017). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia*. CEC.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 23 de mayo). Ley 133 “por la cual se desarrolla el Derecho de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política”. *Diario Oficial* n.º 41369. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1648436>
- Gadner, H. *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós Ibérica.
- González, F. (1978). *Educación y Estado en la historia de Colombia*. CINEP.
- Küng, H. (2008). *La ética mundial entendida desde el cristianismo*. Trotta.
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia. (2006, 13 de diciembre). Decreto 4500 por el cual se establecen normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y la Ley 133 de 1994. *Diario oficial* n.º 46487. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1546945>
- Pombo, M. y Guerra, J. (1986). *Constituciones de Colombia*. Biblioteca Banco Popular.

Torralba, F. (2012). *Vida espiritual en la sociedad digital. ¿Es posible desarrollar las vivencias interiores en la era de la globalización?* Milenio.

Torralba, F. (2020). La inteligencia espiritual [Video]. *Youtube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=6SwNFolRBtU>

CAPÍTULO II

Educación Religiosa Escolar, libertad religiosa e inteligencia espiritual en Chile

Javier Díaz Tejo*

INTRODUCCIÓN

A fines de 2020, en el contexto de una convocatoria al interior de la Universidad Católica de Pereira (Colombia), se conformó un equipo de investigación con académicos de cuatro universidades colombianas y dos chilenas. Este equipo se propuso realizar una indagación bibliográfica que respondiese esta pregunta: *¿Cómo cultivar la inteligencia espiritual en la Educación Religiosa Escolar¹, que permita integrar pedagógicamente la libertad religiosa y de cultos?*

Aunque fue elaborada entre académicos casi exclusivamente del contexto colombiano, es una pregunta válida de plantearse también en Chile. En efecto, aquí también existen:

* Magíster en Educación. Director de Investigación y Publicaciones, Instituto “Escuela de la Fe” de la Universidad Finis Terrae. javier.diaz@uft.cl ORCID: 0000-0002-6624-1806

1 ERE, en adelante.

- ▶ la asignatura Religión;
- ▶ una ley que garantiza la libertad religiosa y de culto;
y
- ▶ ciertas menciones sobre la inteligencia espiritual, al menos en la ERE católica.

Así, los tres factores centrales de la pregunta planteada (vale decir, ERE, libertad religiosa y de cultos, e inteligencia espiritual) tienen su particular existencia y figura en Chile.

Casi no cabe justificar hoy la importancia del interjuego entre estos factores. Efectivamente, en nuestra época, la secularización ha hecho de la variedad religiosa la norma antes que la excepción en las aulas de gran parte de Occidente. En consecuencia, es una competencia pedagógica clave, también en América Latina, saber realizar el servicio educativo religioso escolar atendiendo tanto al desarrollo espiritual y religioso que se procura en cada estudiante, como al marco legal que regula esa interacción.

Pero, si bien en la realidad chilena existen estos mismos tres factores, el conocimiento moderado que tengo de la literatura académica nacional me invitó a cuestionar la existencia de una reflexión contundente o sistemática que vinculase tales factores. En otras palabras, pareciera que quienes han reflexionado la ERE en Chile no la han vinculado con frecuencia con la libertad religiosa o con la inteligencia espiritual. Para corroborar esta intuición se realizó una revisión bibliográfica.

En lo que sigue, y para contextualizar, primero se ofrecen algunos antecedentes generales de los factores mencionados. Luego, se explora la reflexión explícita que la academia en Chile ha realizado sobre esos tres temas. Este es un asunto del cual depende parte de la respuesta a la pregunta del grupo de investigación indicada antes; de ahí su valor. Pero, más allá del resultado de tal exploración, pareció oportuno plantear también algunas proyecciones, las que se ofrecen al final.

I. ALGUNOS ANTECEDENTES DE LA ERE, LA LIBERTAD RELIGIOSA Y LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL EN CHILE

Puesto que el objetivo de esta revisión bibliográfica es explorar el grado de vinculación que se ha promovido en la reflexión académica nacional entre la ERE, la libertad religiosa y la inteligencia espiritual, parece oportuno presentar antes un breve desarrollo de cada uno de estos factores. Esto permitirá al lector sopesar los resultados a los que se llegue, así como tener una contextualización acerca de sus alcances. Casi no cabe mencionar que la riqueza de cada uno de estos tópicos supera ampliamente los escasos párrafos que se le pueden dedicar en un artículo.

I. SOBRE LA ERE EN CHILE

Una realidad pedagógico-religiosa tan rica y amplia como es la ERE puede analizarse desde múltiples puntos de

vista. En consideración al objetivo de este escrito, se ha optado por las perspectivas histórica, legal y sociocultural.

1.1 Brevísima mirada histórica

Si, en vistas a ser ilustrativos acerca del desarrollo de la ERE en Chile, se indicara el nacimiento oficial de esta en 1983 con la promulgación del Decreto Supremo n.º 924, entonces puede decirse que su “pre-historia” comienza a mediados del siglo XVI, y que tendría el sello casi exclusivo de la Iglesia Católica.

En efecto, desde la llegada de los conquistadores españoles, la Iglesia cumplió un servicio educativo fundamental. Como afirma un autor, las escuelas nacieron al lado de conventos, de las doctrinas o misiones (Soto Roa, 2013, p. 26). “Por esta razón, resulta apropiado el uso del término ‘Iglesia docente’ para referirnos al control sobre la educación ejercido por las autoridades eclesiásticas, particularmente por las órdenes religiosas” (Aedo-Richmond, 2000, p. 11), en la que descollaron los jesuitas, aparte de franciscanos, mercedarios y dominicos.

Como telón de fondo, una observación general: a diferencia de otras zonas de América, en Chile la educación escolar distó de ser una empresa de ágil organización e implementación, en particular durante los primeros siglos coloniales. Esto se debió, principalmente, a su lejanía respecto de los centros político-económicos de la Corona en el continente, la consiguiente pobreza de medios, las enfermedades que azotaron a la población (viruela, fiebre

tifoidea, sarampión...), los continuos motines indígenas, los terremotos y maremotos, y el ataque de piratas. Así, la administración social de este particular territorio por siglos fue mínima e inestable, particularmente fuera de Santiago.

Para el tema en cuestión este dato es relevante, pues en esa organización los cabildos, unidad clave de gobierno local, tenían el deber, entre otras tareas, de asignar una cuota para levantar y financiar una escuela, en especial el sueldo del profesor, asunto que rara vez cumplieron satisfactoriamente, debido a múltiples contratiempos². En estas condiciones no es sorpresa que la escuela tuviese que esperar al inicio de la república, en el siglo XIX, para iniciar una lentísima expansión. El juicio de un experto es lapidario:

La educación durante el periodo colonial puede ser definida como eminentemente clasista, exclusivamente consagrada a la elite, con completa exclusión de la masa de la población, predominantemente católica, tanto en las instituciones educacionales eclesiásticas como laicas, y su orientación fundamental fue hacia una educación formalista, eminentemente devota y abstracta, reflejando su función esencial: la de educar a la elite (Aedo-Richmond, 2000, p. 23).

Tal predominancia católica puede apreciarse en el hecho de que en las escuelas que lograban levantarse y

2 A este respecto es muy instructiva la lectura de Medina, 1905.

mantenerse, se aprendía a leer, escribir y rezar, luego la gramática, los principios de la aritmética, el catecismo, la escritura, conjuntamente con los preceptos de ortografía (Frontaura, 1892, pp. 8-9)³.

Si las escuelas surgieron del afán evangelizador de la Iglesia, tras la independencia se expandieron al considerarse canales privilegiados para el esfuerzo alfabetizador del naciente Estado; con ellas se formaría a los ciudadanos que sustentarían la soberanía popular. Eran signos de la razón y de la libertad. De allí que una connotada autora llegue a afirmar: “La escuela fue la primera y única política social del Estado liberal en el siglo XIX” (Serrano, 2012, p. 18).

La tarea fue lenta y desgastadora, en parte importante porque las condiciones geográficas y sociales antes indicadas no cambiaron sustantivamente con los siglos, pero también porque las familias, principalmente de raigambre rural, consideraron un sacrificio permitir que los hijos fuesen a la escuela, en vez de aportar con su trabajo a la estabilidad económica del hogar.

En medio de estas situaciones, la ERE, bajo la forma de su asignatura antecesora “Catecismo”, se mantuvo presente en el currículum nacional. Así lo indica una investigadora:

El currículum que se implantó en los cuarenta [del siglo XIX] y que la ley del 60 formalizó, contemplaba la enseñanza de

3 Para los mayores había la posibilidad de una enseñanza especial para aprender latín.

la lectura y de la escritura, la “doctrina y moral cristiana”, la aritmética y el sistema legal de pesos y medidas. En las superiores se agregaba la gramática, geografía, dibujo lineal e historia de Chile (Serrano, 2012, p. 272).

Los textos o manuales escolares fueron una vía para la escolarización. Pese a la precariedad del Estado, se hizo un esfuerzo por imprimirlos en número suficiente; la asignatura en cuestión se benefició con eso: “En las primeras décadas republicanas, el gobierno imprimió esporádicamente catecismos, silabarios y gramáticas para las escuelas” (Serrano, 2012, p. 267).

Sin embargo, primero debido a su previa vinculación con la Corona, y luego por su resistencia ante las ideas progresistas, en las décadas del siglo XIX paulatinamente se cuestionó y limitó la histórica hegemonía de la Iglesia Católica. En particular, los liberales exigieron que la escuela fuese una expresión del “Estado docente”. Distintas normas legales permitieron que se abriesen escuelas por entidades no eclesiásticas, y que el Estado se hiciese cargo de cautelar la calidad de la educación en el país.

Ante estas iniciativas y la aparición de opositores desde el mundo masón y protestante, la Iglesia defendió que la educación pública debía ser católica, considerando la unión que seguía existiendo entre ambos poderes. Esto dio pie para reiteradas e intensas discusiones, las que tuvieron puntos álgidos en la instrucción de 1865 que permitió la libertad de cultos y levantar escuelas propias, las llamadas “leyes laicas” de 1882-1884 (que originaron el

matrimonio civil, la secularización de los cementerios y el registro civil) y, finalmente, la separación Iglesia-Estado en 1925. Entre las múltiples implicaciones de este último paso, en 1927 Religión dejó de ser asignatura obligatoria y adquirió carácter de optativa.

Contra lo que pudiese pensarse, estas nuevas normas no crearon un hondo quiebre social:

... ninguna de dichas medidas prosperó porque primó en las autoridades chilenas del momento una laicidad que califico de realista, es decir, una laicidad que no fue beligerante hacia lo religioso, sino que, aun cuando era consciente de que el Estado ya no era confesional, no desconoció lo religioso, sino que, con una dosis no menor de realismo, lo tomó en cuenta al momento de implementar reformas” (Salinas Araneda, 2016, p. 352).

En este ambiente de relativa convivencia, la ERE siguió siendo parte de la mayoría de las escuelas durante el siglo XX. De hecho, en un inicio el mismo Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC) se responsabilizó del Programa de Religión para las escuelas públicas (ver Salinas Araneda, 2016, p. 334).

Ante la escasez de presbíteros que pudiesen hacer de maestros, desde los años 30 se permitió que los laicos pudiesen asumir tal asignatura, previa comprobación de su idoneidad y formación oportuna. Fueron décadas de compromiso y creatividad. Hubo que esperar a fines del siglo XX para percibir que la ERE, como catequesis escolar, ya no respondía a los nuevos desafíos de la sociedad chilena.

1.2. Algunos condicionantes legales de la ERE

La ERE, como asunto escolar y, por ello, de responsabilidad estatal, se regula en varios aspectos por un conjunto de normativas de distinto alcance; su origen religioso institucional agrega sus propias directrices. A continuación, se señalan de modo escueto solo aquellas normas que parecen más pertinentes para lo que se discutirá más adelante.

Hasta el momento en que se escriben estas líneas, en medio de un proceso sociopolítico de renovación de la Constitución Política del Estado, sigue rigiendo en Chile (con enmiendas) la carta magna redactada en 1980. Entre otros asuntos, ahí se afirma:

El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece. (art. 1, inciso 4)

Al establecer el derecho a la educación, la Constitución la describe sin restricciones: “La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida” (art. 19, inciso 10).

Principalmente con base en la Constitución, en 1983 el MINEDUC publicó el Decreto Supremo n.º 924, cuyo gran rasgo es que se redactó específicamente para

reglamentar las clases de Religión en los establecimientos educacionales y normar su docencia; es como el acta de nacimiento de esta asignatura.

Este decreto, entre otros asuntos, establece:

- a) Un mínimo de 2 horas semanales en la matriz curricular básica y media;
- b) Su carácter optativo, radicado en la familia del alumno, con la obligación del establecimiento educacional de ofrecerla;
- c) Los programas de estudio serán propuestos por la autoridad religiosa, de acuerdo a formatos establecidos;
- d) La calificación no incide en la promoción escolar.

Más adelante, en 1999 se promulgó la Ley n.º 19.638, más conocida como “Ley de cultos”, de la cual se habla más adelante.

En 2003, a través del Decreto Supremo n.º 352, el MINEDUC determinó que quienes no tuviesen un título profesional en educación ni especialización, requerían cumplir con una formación mínima para ser habilitados en la función docente de cualquier asignatura. Ese mínimo era ser alumno regular de la carrera de pedagogía, teniendo a lo menos cuatro semestres aprobados para alumnos de pedagogía en Educación Básica, y seis semestres aprobados para alumnos de pedagogía en Educación Media. A los profesores de Religión se les otorgó un plazo mayor para cumplir los requisitos. Tal plazo, señalado por primera

vez para el 2008, ha sido postergado al 2010, al 2013, al 2014, al 2018, al 2021 y, finalmente, para el 2025⁴. Como dice un investigador, esta concesión se ha debido a que un alto porcentaje de quienes han impartido esta asignatura no ha contado con estudios de pedagogía (Araya, 2018, pp. 39-40).

En 2009 el MINEDUC promulgó la ley 20.370, más conocida como “Ley General de Educación”. Ella afirma:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (Ministerio de Educación, 2009, art. 2).

Entre otros aspectos, esta ley establece que la prescripción curricular se expresa en Objetivos de Aprendizaje, los cuales son de dos tipos: objetivos de aprendizaje para cada asignatura, y objetivos de aprendizaje transversal (OAT). Estos últimos tienen dos características importantes:

- ▶ constituyen metas referidas al desarrollo integral que el Estado desea para los estudiantes; y
- ▶ su logro depende de la totalidad de las actividades educativas que conforman la vida escolar, sin ser

4 Al momento en que se escribe este artículo, este es el plazo final, indicado por el Decreto Supremo n.º 175 de 2020.

responsabilidad de una asignatura o de un conjunto de ellas.

El MINEDUC vinculó los OAT a ciertas *dimensiones*: la física, la afectiva, la cognitiva, la sociocultural, etcétera, entre las cuales está la espiritual (Ministerio de Educación, 2015, pp. 25-27)⁵. Un asunto al menos curioso es que, al momento de describir la *dimensión espiritual*, la autoridad educativa entrega un texto muy escueto:

Esta dimensión promueve la reflexión sobre la existencia humana, su sentido, finitud y trascendencia, de manera que las y los estudiantes comiencen a buscar respuestas a las grandes preguntas que acompañan al ser humano. Los Objetivos de Aprendizaje en esta dimensión son:

- ▶ Reconocer la finitud humana.
- ▶ Reconocer y reflexionar sobre diversas formas de responder las preguntas acerca de la dimensión trascendente y/o religiosa de la vida humana y del sentido de la existencia (Ministerio de Educación, 2015, p. 27).

Al respecto, se afirma:

Sorprende que, hasta hoy, esta es la única descripción que el MINEDUC ofrece a los colegios de Chile acerca de esta dimensión transversal de la educación escolar, es la única declaración oficial que ha brotado desde la

5 Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-37136_bases.pdf

autoridad educativa de Chile para entender a qué se refiere cuando menciona el tema. En otras palabras, a todos los colegios con reconocimiento oficial se les está pidiendo que desarrollen esta dimensión en sus estudiantes solo a partir de este párrafo, sin otros documentos ni subsidios (Prado y Díaz, 2020, pp. 63-64).

Antes de concluir, solo se agregará que uno de los factores más relevantes en el último tiempo en torno a la ERE son los programas de Religión. Entre otras características, estos prescriben los objetivos y aprendizajes prioritarios para cada nivel escolar que han de seguir los docentes de su afiliación. En atención a la mayoría católica y evangélica en Chile, cabe mencionar que en 2020 se renovaron tanto el *Programa de Religión Católica* (versión renovada de la edición de 2005) y el *Programa de Religión Evangélica* (con leves modificaciones a su edición de 2017). Para el caso de esta investigación, es notorio que, como parte de sus novedades, solo la nueva versión del documento católico hace explícita mención del rol de la espiritualidad en la ERE.

1.3. Algunas tensiones socioculturales que enfrenta la ERE hoy

- a) La pregunta por la presencia de la religión en las escuelas no es nueva, pues, como se vio, tiene raíces al menos desde el siglo XIX, aunque la mayoritaria adhesión católica de la población mantuvo reducido tal cuestionamiento. Sin embargo, en las últimas décadas,

cuando se ha evidenciado una fuerte modificación de la adhesión religiosa en Chile, particularmente evidente en la baja de los católicos y la abrupta subida de los desinstitucionalizados (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2019)⁶, se ha cuestionado el objetivo y aportes de la ERE, particularmente en las escuelas públicas (Moya y Vargas, 2020, pp. 49-53).

- b) Una corriente de pensamiento, de tipo laicista, considera que las creencias religiosas deben mantenerse como un asunto privado, sin ocupar espacios públicos en actividades que tendrían que realizarse en sus respectivas dependencias institucionales, menos aún en las escuelas, donde las autoridades religiosas buscarían hacer proselitismo⁷.
- c) El Chile de 1983 era muy distinto al de hoy. Son múltiples los factores socioculturales que nos han transformado. Por tal razón, es al menos discutible que esta asignatura se rija por un decreto pronto a cumplir cuarenta años, sin haber sido actualizado a pesar de las diversas anomalías que presenta, según varios expertos (PUCV, 2017, pp. 36-41).
- d) En el caso específico de la ERE católica, su tradicional modelo confesional como educación de la fe se hizo obsoleto. En efecto, esta perspectiva no se articula

6 Disponible en <https://encuestabicentenario.uc.cl/resultados/>
<https://encuestabicentenario.uc.cl/resultados/>

7 Como ejemplo de esta postura, ver Quiroz González, 2020.

adecuadamente con la conciencia actual acerca del servicio formativo sociocultural que cumple la escuela. Además, es evidente el escaso conocimiento y adhesión que los estudiantes tienen al mensaje cristiano. Esto dificulta profundizarles la fe, por incipiente que sea, condición clave para ser denominada, propiamente, una acción catequística⁸.

- e) Por otra parte, los modelos no confesionales que se han ensayado para la ERE, como “religiones comparadas”, “cultura religiosa”, “formación humana” o “educación en valores”, considerando su escaso desarrollo, pareciera que no han resultado convincentes.
- f) Son poco más de ocho mil las profesoras y los profesores de Religión que trabajan en Chile⁹. Entre ellos hay un porcentaje significativo que solo ahora está obteniendo el título profesional que acredite su ejercicio docente. De hecho, en 2016, de quienes hacían clases de Religión específicamente católica,

8 La catequesis requiere como condición el encuentro previo con Jesucristo, el deseo de conocerlo más y la aceptación consciente de entrar en un proceso formativo (Pontificio Consejo para Promoción de la Nueva Evangelización, 2020, #34). Recuérdese que los documentos del magisterio eclesial suelen citarse por sus párrafos, no por sus páginas.

9 Esta es una cifra aproximada que se sugiere en el artículo de Araya, 2018: 43. Vale destacar la ausencia de datos estadísticos actualizados o confiables sobre la ERE en Chile, salvo datos dispersos; esta deficiencia es notoria y más grave en los organismos oficiales, como el MINEDUC y las diversas instituciones religiosas.

el 87% tenía título docente, cifra no tan satisfactoria a más de tres décadas de la normativa.

- g) Este déficit en su formación pedagógica y en su área de experticia hace difícil su desarrollo docente según las competencias exigidas por los estándares pedagógicos actuales. Esto se ha notado en la aplicación de la Evaluación Profesional Docente¹⁰, donde la dimensión más baja de los profesores de Religión que han sido evaluados es la “Reflexión sobre la evaluación”, seguida de la “Calidad de la evaluación”. Tal como afirma un investigador: “Ambas dimensiones se relacionan con un aspecto muy sensible para la asignatura, ya que los resultados no inciden en la promoción de los estudiantes” (Soto Bustos, 2018, p. 75).

En síntesis, podría afirmarse que existe un gran desafío para la formación de este específico cuerpo docente de cara al nuevo contexto sociocultural del país.

2. LIBERTAD RELIGIOSA Y DE CULTO EN CHILE

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia¹¹.

10 Detalles en <https://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/>

11 Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 18.

Así reza el artículo 18 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Al ser uno de los factores centrales de esta investigación, es adecuado, entonces, ofrecer una sucinta descripción de ella y mostrar algunas implicancias para el mundo escolar.

2.1 Breve descripción de la Ley de culto chilena

Como particular apoyo a la libertad religiosa en Chile, en 1999 el Ministerio del Interior promulgó la Ley n.º 19.638, más conocida como “Ley de culto”. En sintonía con diversos acuerdos internacionales, la Constitución Política de la República de 1980, en el artículo 19, incisos 2 y 6, ya garantizaba a todos los chilenos la libertad teórica y conceptual de conciencia y de culto, limitando su ejercicio solo a la mantención del orden público, la moral y las buenas costumbres.

La Ley de culto se presentó como el referente normativo para la expresión de las creencias y el reconocimiento jurídico de las entidades religiosas en Chile, reconociendo a estas como canales de expresión, difusión y formación de valores, que contribuyen a aumentar el nivel de equidad social y valórica para los ciudadanos de todos los credos.

En particular, en su artículo 6, se afirma que la libertad religiosa y de culto, con la consiguiente autonomía e inmunidad de coacción, significa para toda persona, a lo menos, estas facultades:

Recibir e impartir enseñanza o información religiosa por cualquier medio; elegir para sí —y los padres para los menores

no emancipados y los guardadores para los incapaces bajo su tuición y cuidado—, la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. (inciso d.)

Esta ley ha servido para una mejor coordinación entre el Estado y las diversas instituciones religiosas en ámbitos tales como los establecimientos penitenciarios, recintos hospitalarios, establecimientos de las Fuerzas Armadas y en la Policía de Investigaciones de Chile (Sánchez-Lasheras, 2016, p. 173). Pero, como dice un especialista, esta normativa habría hecho más que regular la personalidad jurídica de las instituciones religiosas. En efecto, también ha establecido para estas instituciones una igualdad de naturaleza jurídica ante la histórica predominancia de la Iglesia Católica, además de intentar cubrir por una vía legal algunos vacíos de la Constitución al garantizar la “libertad religiosa” en términos explícitos, modalidad que no se encuentra en la carta magna (Quiroz González, 2020, p. 17).

2.2 Algunas tensiones escolares de la Ley de culto

En el artículo 7 de la Ley de culto se les reconoce a las entidades religiosas su plena autonomía para el desarrollo de sus fines propios, y, entre otras, esta facultad: “Enunciar, comunicar y difundir, de palabra, por escrito o por cualquier medio, su propio credo, y manifestar su doctrina” (inciso c.). Esto abre paso a la discusión acerca del respeto de tales aspectos en el ámbito de las escuelas, en particular de las públicas, y en acciones como la ERE.

Como en cualquier asunto de la realidad, este también presenta múltiples aspectos que no cabe profundizar en este artículo. Solo se indican someramente dos:

- a) **el carácter laical del Estado.** Este asunto se redefinió con la separación Iglesia-Estado en 1925 al establecer que Chile no se definiría como una nación católica, como se hizo en la Constitución de 1833. Pero ¿cómo entender el carácter laico de un Estado, particularmente en una sociedad que hace décadas muestra un fuerte pluralismo en distintos ámbitos? Algunos expertos sugieren distinguir entre *laicidad* y *laicismo*.

La primera, entendida como una forma en que dentro de un Estado que no adopta religión oficial alguna se permite y fomenta el libre ejercicio de las religiones, lo que en materia educativa se relaciona con el desarrollo de proyectos educativos con formación o al menos inspiración religiosa. El segundo, en cambio, se entiende como un mandato caracterizado por la ausencia de lo religioso en el espacio público, cuyo contenido, si bien es permitido por el Estado dentro de un marco de libertad, es relegado a la privacidad, no participando ni menos financiando instancias con un contenido religioso (Celis y Zárate, 2016, p. 10).

Estos expertos afirman que, aunque existan diversas formas de entender la neutralidad del Estado en materia religiosa, ninguna variante debiera implicar una renuncia al fomento de la libertad religiosa que, como derecho fundamental, debe reconocerse

y protegerse. Esto, entre otras implicancias, invita un sostenido diálogo entre los principales actores educativos para comprender la dimensión espiritual como constitutiva del ser humano que se desea formar en las escuelas, así como precaverse de utilizar en ese diálogo afirmaciones dogmáticas y prejuiciosas.

b) **la pluralidad de la oferta escolar.** En Chile, tanto en el ámbito público como el privado, existen establecimientos que se denominan de inspiración laica y de inspiración religiosa. En estos últimos existe una amplia variedad de dependencias¹². Así, se aprecia una variedad religiosa en la identidad institucional de los establecimientos, lo cual, “unido a la libre elección de los padres en la educación de sus hijos, permite en esa parte efectuar una evaluación positiva desde el punto de vista de los derechos a la educación y la libertad religiosa” (MINEDUC, 2016, p. 8). Esto, por lo menos, implicará para las escuelas respetar el derecho de los padres de eximir a sus hijos de Religión, pero también para el Estado no obstaculizar a las instituciones religiosas el levantar instituciones escolares, si cumplen la normativa general. Con todo, queda la pregunta por el diseño de una eventual asignatura que, vinculada con la

12 En el decreto n.º 341 de 2016 el MINEDUC ofrece la lista de dieciséis programas de Religión aprobados. Disponible en http://www.secst.cl/upfiles/documentos/575f25eb40afc_doc1_20160613_15_30.pdf

dimensión espiritual de todo ser humano, no sea objeto de eximición.

Cabe agregar, finalmente, que la Ley de culto ha sido mencionada en algunas discusiones del ámbito escolar, a propósito de la eventual discriminación que habría en el mantenimiento de establecimientos con identidad religiosa, y en el uso de símbolos religiosos en un espacio público como es, precisamente, la escuela “pública”. Esto aconseja la capacitación, siquiera básica, en la actual legislación escolar por parte del cuerpo docente de la ERE.

3. LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL

Este es otro de los factores involucrados en esta investigación. Para contextualizar, se esboza parte de su origen, así como las implicancias de una de sus conceptualizaciones.

3.1 Origen del concepto

En general, desde inicios del siglo XX la “inteligencia” se consideró una noción cuantitativa, la cual se expresaba en el cociente intelectual o CI. Por décadas se afirmó que la inteligencia no solo era algo medible, sino también algo con lo cual se nace y que se mantiene inalterable a lo largo de la vida. A inicios de la década de los 80, Howard Gardner, psicólogo cognitivista, se preocupó por investigar los procesos mentales que le permiten aprender a las personas. A la luz de sus resultados, sugirió entender “inteligencia” como “la capacidad de resolver problemas,

o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 2001, p. 5).

Sin embargo, tal capacidad no pertenece solo a quienes tienen habilidades matemáticas, musicales o espaciales como se ha creído tradicionalmente. En opinión de Gardner, no existe una sola manera de ser inteligente, sino al menos ocho: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la físico-cinestésica, la intrapersonal, la interpersonal y la naturalista. De aquí que su propuesta se conozca como la “Teoría de las inteligencias múltiples”.

Para determinar que una habilidad en realidad es una inteligencia, Gardner propuso varios criterios, entre los que se encuentra que la habilidad “candidata” tuviese una zona cerebral determinada. Hacia fines del siglo pasado, Gardner especuló en la necesidad de postular una inteligencia que se hiciese cargo de la sensibilidad humana ante asuntos de cuestionamiento del sentido y la trascendencia. Pero, ante la dificultad de encontrarle una zona cerebral específica, no terminó por clasificarla como otra “inteligencia”¹³. Sin embargo, varios autores, inspirándose en la teoría de Gardner, pero sin considerar sus criterios, han propuesto desde fines de los 90 el concepto de “inteligencia espiritual”.

13 Gardner afirmó: “Dudo en proclamar una novena inteligencia o una ‘inteligencia existencial’ principalmente debido a la carencia de evidencia convincente sobre las estructuras y procesos cerebrales dedicados a este tipo de cómputos” (Gardner, 2000, p. 30).

Para Zohar y Marshall, a quienes se les adjudica la paternidad en esta denominación, el concepto “inteligencia espiritual” tiene relación con

la inteligencia con que afrontamos y resolvemos problemas de significados y valores, la inteligencia con que podemos poner nuestros actos y nuestras vidas en un contexto más amplio, más rico y significativo, la inteligencia con que podemos determinar que un curso de acción o un camino vital es más valioso que otro... Es nuestra inteligencia primordial (Zohar y Marshall, 2001, p. 19).

Otra investigadora define así este concepto: “La habilidad de comportarse con sabiduría y compasión, mientras se mantiene paz interna y externa, independiente de la situación” (Wigglesworth, 2012, p. 8).

Por su parte, Francesc Torralba, filósofo y teólogo español, ha alcanzado una amplia difusión en España y Latinoamérica en este tema. Él define *inteligencia espiritual* como la facultad “para tener aspiraciones profundas e íntimas, para anhelar una visión de la vida y de la realidad que integre, conecte, trascienda y dé sentido a la existencia” (Torralba, 2010, p. 52). Para este autor, las capacidades inherentes a la inteligencia espiritual son, entre otras (pp. 79-189):

- ▶ la búsqueda de sentido
- ▶ el preguntar último
- ▶ la autotrascendencia

- ▶ el asombro
- ▶ el autoconocimiento
- ▶ el gozo estético
- ▶ el sentido del misterio

En general, los autores que desarrollan la inteligencia espiritual no coinciden en los componentes de ella. Sin embargo, parece que es un concepto que ha entrado con fuerza, considerando el creciente número de investigaciones que se hace en torno a él por todo el mundo y en diversas disciplinas, no solo la pedagogía¹⁴.

3.2 TENSIONES ENTRE ERE CHILENA E INTELIGENCIA ESPIRITUAL

En tanto la ERE mantuvo un carácter estrictamente confesional, centrado en el catecismo o con una orientación catequística, fue prácticamente imposible que la espiritualidad, tal como hoy se la entiende, tuviese un espacio en ella. Solamente ahora, dado un contexto chileno de desafiliación católica, con mayor conciencia del sentido de la ERE en el currículum, y tomando en cuenta la pluralidad religiosa que hay en las aulas, la espiritualidad tiene posibilidades de incorporarse en la

14 Solo en la base de datos de *Scopus* en los últimos cinco años se han publicado más de 260 artículos sobre inteligencia espiritual en áreas temáticas tan diversas como la pedagogía, la economía, la psicología, la gestión de recursos humanos y la enfermería.

vida escolar, así como el reciente concepto de “inteligencia espiritual”. Sin embargo, tendrá que superar los prejuicios de los respectivos equipos docentes, así como el peligro de reducirla a la ERE.

Y, en este último caso, optar por una definición de inteligencia espiritual y desarrollar pedagógicamente sus diversos factores a lo largo de todos los niveles de enseñanza, es asunto apenas vislumbrado. Por ahora la pregunta que mueve a unos pocos autores nacionales es cómo incorporar la espiritualidad en la planificación de la ERE, inquietud que ha de enfrentar, al menos, dos desafíos: por una parte, cómo incorporar la espiritualidad con esta perspectiva amplia, sin reducirla a unas cuantas preguntas introductorias, enfatizando aprendizajes propios, sin un despacho apresurado por la urgencia de llegar a “lo serio”, a “lo que importa”: el dato propiamente religioso, generalmente en clave doctrinal; por otra parte, cómo superar los prejuicios de los respectivos equipos de gestión ante cualquier tema que “huela” a religión; y, finalmente, recordar que, al menos como se pretende en Chile con los OAT, lo que debe enriquecerse por la espiritualidad es toda la vida escolar, no solo la asignatura Religión.

Esto levanta algunas preguntas: ¿qué didáctica ha de proponerse para activar la espiritualidad o cualquiera de los factores que constituyen la inteligencia espiritual, en cualquiera de sus variantes, como la de Torrealba? ¿Qué estrategias evaluativas?

Pero, sobre todo, y con perspectivas de futuro: ¿qué docentes podrán formar en esta inédita perspectiva de la asignatura? ¿Cómo capacitar a quienes hoy se encuentran en ejercicio profesional, y cómo introducir adecuadamente esta perspectiva en los programas de formación inicial docente que ofrecerán las universidades?

Aún más: bajo el modelo de escuela que impera hoy en Occidente, tan pragmática, burocrática, alejada de la vida, al servicio del poder económico, como se ha denunciado (Naranjo, 2007, p. 178), ¿qué formación espiritual real cabe esperar para las y los escolares? ¿Qué impacto es razonable esperar?

Así las cosas, queda bastante trabajo para asumir con propiedad la inteligencia espiritual en la ERE.

II. REFLEXIÓN ACADÉMICA DE LA ERE EN CHILE

Como se dijo en la introducción, tras conocer algunos antecedentes sobre ERE, la libertad religiosa y la inteligencia espiritual, cabe ahora preguntarse por el grado de reflexión explícita que han llevado a cabo los académicos chilenos, mediante artículos científicos, respecto del vínculo entre ellas. Para eso, pareció pertinente aplicar una estrategia de revisión documental.

I. METODOLOGÍA

I.1 Etapa 1: Establecimiento de criterios iniciales

Lo primero fue definir los criterios con los que se elegirían los artículos. En este caso, fueron:

- ▶ Autores: académicos chilenos.
- ▶ Fuentes: revistas científicas (a fin de privilegiar la reflexión disciplinaria más que la divulgación).
- ▶ Temática de los artículos: ERE.
- ▶ Período: publicados entre 2012 y 2021, como rango razonable para una investigación que no necesita ser históricamente exhaustiva.

I.2 Etapa 2: Recopilación de datos

Con base en los términos “educación religiosa”, “enseñanza religiosa”, “libertad religiosa”, “espiritualidad”, “inteligencia espiritual” “*religious education*”, “*spirituality*” y “*spiritual intelligence*”, tanto en títulos, resúmenes, como palabras clave, se rastrearon artículos de autores chilenos en el sitio “Portal de Revistas Académicas Chilenas”¹⁵, así como en las bases de datos Scopus, WoS y Google Académico, además de los datos aportados por algunos autores relevantes en comunicaciones informales. El número total de artículos así recopilados fue de 64, el que constituiría el universo por analizar.

15 <https://revistaschilenas.uchile.cl/>

1.3 Etapa 3: Análisis de los artículos

Luego, tras unir conceptualmente (por su cercanía teórica) espiritualidad e inteligencia espiritual, así como libertad religiosa y Ley de culto, se procedió a examinar cada uno de los artículos acopiados, separando aquellos que no tratan de estos temas de los que sí lo hacen.

Posteriormente, del segundo grupo se hizo una nueva separación según la siguiente combinación:

- ▶ ERE e inteligencia espiritual o espiritualidad.
- ▶ ERE y libertad religiosa o Ley de culto.
- ▶ ERE, inteligencia espiritual (o espiritualidad) y libertad religiosa (o Ley de culto).

1.4 Etapa 4: Análisis

En cada uno de estos subgrupos se realizó una lectura detenida para determinar enfoques y antecedentes utilizados por sus autores.

Estos subgrupos serán usados para dar cuenta de los resultados en las secciones siguientes.

2. RESULTADOS

2.1. Productividad académica sobre ERE no vinculada con inteligencia espiritual (o espiritualidad) y libertad religiosa (o Ley de culto)

Tras hacer la revisión, 2/3 de los artículos del universo que se indicó no tenían relación con los temas mencionados.

De este conjunto, el 50% de los artículos estaban enfocados en aspectos de la formación de los profesores de Religión, tanto inicial como permanente¹⁶.

Al revisar la otra mitad, se evidencia que otro asunto de moderado interés para la academia en Chile ha sido el desafiante contexto sociocultural del país. Así, asuntos como la diversidad religiosa o las dificultades en la transmisión de la fe han concitado cierta atención entre los expertos durante la última década.

Desde otro punto de vista, cabe notar que la totalidad de los artículos revisados que tratan sobre la ERE revela escaso interés por situarse “en el otro lado”, de parte de los estudiantes o sus familias, para conocer sus percepciones de esta asignatura. Dicho de otra forma, el enfoque de la ERE suele hacerse desde las instituciones de educación superior, desde la institución eclesial o desde los docentes, más que de parte de los principales interlocutores¹⁷. Es un hallazgo que puede orientar futuras investigaciones de otros colegas en el área.

2.2 Productividad académica que vincula ERE con inteligencia espiritual o espiritualidad

Al poner atención ahora al otro tercio del universo revisado, se encuentra exactamente el mismo número de

16 Algunos ejemplos: Hernández del Campo, 2014; Saavedra Muñoz, 2014; Espinoza San Juan, 2016; e Imbarack et al., 2021.

17 Algunas excepciones son Raby y Nocetti, 2016; Paredes Díaz, 2017; y Núñez, 2019.

artículos que tratan sobre espiritualidad y los que tratan sobre libertad religiosa.

Los primeros artículos que tratan sobre la espiritualidad en la ERE son recién de 2015 y 2017, respecto de cómo dar cabida a la espiritualidad mapuche en escuelas de la zona sur del país, donde asisten estudiantes de tal etnia (Olivares et al., 2015 y Pérez et al., 2017); pero solo desde 2018 los artículos sobre este tema comienzan a tener por marco teórico los antecedentes internacionales sobre espiritualidad¹⁸.

Es de destacar este moroso interés de académicos nacionales por un vínculo que colegas internacionales habían comenzado a hacer en la década de los 90, explicado, quizás, por la tardía conciencia de los expertos en Chile de la inadecuación del modelo catequístico a la ERE de aquel entonces.

Al revisar qué se ha dicho de la espiritualidad, es notorio el intento por analizar el espacio real o las dificultades que tendría que asumir la espiritualidad en la dinámica de la escuela, considerando el rechazo que genera el tema en una sociedad crecientemente secularizada como Chile.

... el Estado de Chile se ha impuesto la obligación de desarrollar a los estudiantes en todas las áreas declaradas en la Ley de Educación. Según el MINEDUC (2017), el total de estudiantes que en este momento están matriculados en el sistema escolar es de aproximadamente 3,5 millones.

¹⁸ El primer artículo con este tema es el de Vargas-Herrera y Moya-Marchant, 2018.

Para todos ellos, el Estado tiene la obligación de disponer oportunidades de aprendizaje y desarrollo en el área espiritual. Si un alumno no está recibiendo esta oportunidad, se está vulnerando parte de su derecho a una educación de calidad. ¿A cuántos alumnos se les están vulnerando hoy mismo su legítimo derecho a desarrollarse espiritualmente? (Prado, 2019, p. 49).

Concomitante a esta preocupación es el interés por precisar las diferencias entre espiritualidad, religión y/o confesionalidad.

Sin embargo, en relación con los objetivos planteados al inicio, es muy relevante hacer notar que entre los artículos rescatados acerca de la espiritualidad no se desarrolla la noción de “inteligencia espiritual”, salvo menciones tangenciales.

2.3. Productividad académica que vincula ERE con libertad religiosa o Ley de Culto

Tal como se dijo antes, el mismo número de artículos que trataron el tema de la espiritualidad, trataron el tema de la libertad religiosa.

Aquí cabe destacar lo siguiente: al analizar a los autores de estos artículos, el vínculo entre ERE y Ley de culto no se realiza desde el mundo propiamente de la ERE, es decir, desde académicos de instituciones formadoras de docentes de Religión, que provienen fundamentalmente de los ámbitos teológico y pedagógico; estos autores se refieren a los derechos en general que están en juego en

la ERE, invocando solo tangencialmente la Ley de culto. El vínculo directo con esta ley, más bien, lo han hecho personas esencialmente expertas en Derecho¹⁹.

En términos generales se aprecia en este conjunto de artículos el deseo de poner en diálogo experto la libertad de enseñanza con la libertad religiosa, para fundamentar la necesidad de mayor respeto e inclusión de diversas experiencias religiosas (no solo la católica), e incluso para eliminar la asignatura, concebida en su identidad católica, de modo confesional, hegemónica e intolerante²⁰.

2.4. Productividad académica que vincula ERE, inteligencia espiritual y Ley de culto

Finalmente, en lo que viene a ser el objetivo de esta investigación, al querer analizar qué ha dicho la academia de Chile sobre el vínculo entre ERE, inteligencia espiritual y Ley de culto, el resultado es que no se han encontrado artículos académicos de esas características. Esto era previsible tras analizar los otros grupos de artículos:

- ▶ desde la ERE no se han hecho vínculos explícitos con la inteligencia espiritual; y
- ▶ desde la Ley de culto difícilmente podría haberse realizado un nexo con la inteligencia espiritual, pues quienes sí han hecho el vínculo Ley de culto-ERE (personas provenientes fundamentalmente del mundo

19 Por ejemplo, Salinas, 2016 y Bordón, 2020.

20 En este sentido, ver Arce y Meriño, 2020.

del Derecho) difícilmente hubiesen desarrollado, también, un nexo con la inteligencia espiritual.

Aunque es un resultado lamentable, ya que la ERE, particularmente por los momentos que se viven en Chile, necesita con urgencia establecer nexos con estos dos asuntos, no es tan difícil solucionarlo. En efecto, hay ciertos avances de parte de académicos que, desde la ERE, han puesto la mirada en la perspectiva legal; bastaría avanzar un paso más y enfocarse propiamente en las implicancias de la Ley de culto. Hay otros académicos que han centrado sus cavilaciones y algunos trabajos de campo en la espiritualidad, globalmente considerada. No es mucho más lo que tendrían que especular y /o aplicar para profundizar en el tema de la inteligencia espiritual.

Por otra parte, la conexión entre la inteligencia espiritual y la Ley de culto no es menor. Por el contrario, el respeto por la particular expresión religiosa de cada estudiante y sus familias que cautela esta ley fácilmente puede vincularse con aquel factor que subyace en cualquier expresión religiosa: la espiritualidad humana, base de la inteligencia espiritual.

Y el desarrollo de esta, en sus diversas particularidades, con los ricos énfasis dados por las distintas religiones, encuentra en la Ley de culto una salvaguarda legal. La noción de persona, por ejemplo, puede considerarse fuente o pivote para articular reflexiones en cualquiera de ambos sentidos. También, la espiritualidad y la inteligencia

espiritual son conceptos limítrofes respecto de la libertad religiosa, la cual es cautelada por la Ley de culto.

En síntesis, al menos teóricamente, hay altas posibilidades para la academia en Chile de subsanar el vacío descubierto.

III. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo de realizar esta investigación documental fue explorar el grado de reflexión explícita que académicos chilenos han llevado a cabo mediante la publicación de artículos científicos, al vincular tres temas: la ERE, la inteligencia espiritual y la libertad religiosa.

Tras un análisis documental aplicado a sus artículos, se comprobó que no ha habido publicaciones de ese tipo que traten estos tres temas de forma directa. Además, se evidenció el mismo débil vínculo de la ERE con la espiritualidad y de la ERE con la libertad religiosa; con inteligencia espiritual, prácticamente nada.

Aunque así se responde la pregunta que guiaba la investigación, esta comprensión puede ahondarse si se realiza una breve consideración de algunos factores que han llevado a ese resultado, junto con algunas implicancias.

Al mirar el universo de artículos recopilados, es notorio el enfoque de la reflexión académica en torno a la formación docente. Aquí se puede percibir el deseo de los académicos de iluminar y apoyar la profesionalización de los docentes de Religión, una urgencia en Chile de larga data; y esto en dos sentidos: que sean profesionales

de la pedagogía, y que lo sean con experticia específica en el ámbito religioso. Indudablemente ha habido un esfuerzo por que las y los docentes de Religión estén en sintonía con las exigencias del MINEDUC y superen el perfil catequístico.

Es un signo prometedor que la Iglesia Católica en Chile se haya abierto a la noción de espiritualidad. Aunque algo se insinuó en el *Programa de Religión Católica* 2005, solo en la nueva edición la reconoce como un factor constitutivo de la ERE, un eje de su organización curricular (CECH, 2020, p. 43); queda por ver si avanzará a valorar el concepto “inteligencia espiritual” y cómo se traducirá este concepto en la práctica del aula por el cuerpo docente, desde el punto de vista didáctico o evaluativo, por ejemplo. Por su parte, las iglesias evangélicas mantienen en su último Programa un enfoque doctrinal (Comité Nacional de Educación Evangélica, 2020), todavía muy alejado de acoger la espiritualidad como un aspecto antropológico elemental de esta asignatura.

Más de fondo, pudiese especularse que a esta porción de la academia nacional le falta cierta habilidad “política”, que haga entender a los responsables de todas las instituciones religiosas involucradas en la ERE que, no partir con el dato doctrinal, ser más sensibles a las necesidades formativas de los interlocutores, poner el acento en el aprendizaje más que en la enseñanza, ofrecer el dato religioso en consideración del real grado de apertura trascendente que tienen los interlocutores... no es una traición a la

identidad y misión de esta asignatura; es renovar el modelo tradicional con base en principios y opciones teológicas y didácticas actualizadas. Es, desde otro punto de vista, reconocer que la reconfiguración sociocultural del país ha ido erosionando los modos tradicionales de entender la ERE.

El secularismo, la desafiliación de la adhesión católica de la población, el crecimiento de los creyentes desinstitucionalizados, la llegada de migrantes y el pluralismo religioso presionan a la ERE a abandonar su carácter confesional tradicional, si por ello se entiende ofrecer procesos de aprendizajes solo a sus adherentes. La formación espiritual se esboza como un enfoque novedoso, como la base común desde la cual se forme a los estudiantes como ciudadanos que han de aprender a convivir en armonía, a enfrentar los grandes problemas de la humanidad desde la riqueza de sus respectivas tradiciones religiosas.

Desde otra perspectiva, es muy probable que aumente la presión para que las escuelas sean más respetuosas del pluralismo religioso, con base en la libertad religiosa. En particular, en razón de los aires secularistas que se ciernen en Chile, así como de la aplicación de la Ley de inclusión²¹, es urgente que los académicos tradicionalmente vinculados

21 “En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad” (Ley 20.370, art. 3, inciso f).

a la ERE propicien a la brevedad trabajos multidisciplinarios o interdisciplinarios con el mundo jurídico, de modo que fundamenten mejor la asignatura Religión; asimismo, elaborar insumos en esta materia para el cuerpo docente sería muy oportuno.

También sería muy acertado que estos expertos, en un trabajo interuniversitario, generasen un documento o “manifiesto” contundente, sucinto y claro acerca de la identidad de esta asignatura, que se comparta más allá de los exclusivos círculos académicos y de comunidades docentes; un material que, en red con las instituciones religiosas, llegue por distintas vías y formatos a personas e instituciones que, por su poder sociopolítico, serían aliados estratégicos para cuidar la presencia de esta asignatura en el currículo nacional.

No se olvide que, al momento de escribir estas líneas, varias agrupaciones políticas y sociales están cuestionando y proponiendo reconfigurar asuntos centrales del ordenamiento jurídico nacional; sin duda que aquí se fragua el futuro de la educación pública en Chile y de la ERE. Una condición de sobrevivencia es que la ERE se mantenga en estado de actualización constante, de modo que se articule permanentemente con las necesidades vitales de los escolares y de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aedo-Richmond, R. (2000). *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*. RIL Editores.
- Araya Flores, H. (2018). ¿Quiénes son los profesores de religión católica? *Revista de Educación Religiosa*, 1(1), 33-66. <https://doi.org/10.38123/rer.viii.26>
- Arce, P. y Meriño, I. (2020). Religión en el aula: tensiones entre Estado, neoliberalismo y educación. *Revista Estudios en Educación*, 3(5), 10-25. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/137>
- Conferencia Episcopal de Chile. Área de Educación. (2020). *Bases curriculares y programas de estudio de la asignatura de Religión Católica*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14862>
- Bordón Lugo, M. (2020). El hecho religioso como hecho social: implicancias para el Estado occidental. *Revista Latinoamericana de Derecho y Religión*, 6(1). <https://doi.org/10.7764/RLDR.9.116>
- Celis, A. M. y Zárata, S. (2016). *Libertad de enseñanza y libertad religiosa: los establecimientos escolares con orientación religiosa en Chile*. Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Comité Nacional de Educación Evangélica (2020). *Programa de Religión Evangélica Enseñanza Básica*. CONAEV. 2.^a ed. *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (art. 18). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Espinoza San Juan, J. (2016). Determinantes, ámbitos y condiciones en los procesos de formación permanente de profesores de Religión. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 6(2). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/8>

- Espinoza San Juan, J. (2015). Caracterización del profesor evangelizador católico. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 5(2). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/44>
- Espinoza San Juan, J., Ramírez Peña, J. y Chávez Chávez, C. (2019). Valoración de la clase de Religión, una mirada desde los directivos, docentes y estudiantes. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 9(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/85>
- Frontaura, J. M. (1892). *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile*. Santiago de Chile, Imprenta Nacional.
- Fuentealba, R. e Imbarack, P. (2015). Una mirada a la enseñanza de la religión católica en Chile: hablemos de profesionalidad docente. En P. Imbarack (ed.), *Educación Católica en Chile. Perspectivas, aportes y tensiones* (pp. 343-365). Ediciones UC.
- Gardner, H. (2000). A case against Spiritual Intelligence. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1).
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura Económica.
- Guerrero Díaz, T. P. (2020). Educación valórica inclusiva y los desafíos de la educación religiosa para ser garante de tolerancia e inclusión social. *Horizonte de la Ciencia*, 10(18), 213-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762150>
- Hernández del Campo, M. (2014). El profesor de Religión: identidad y evaluación del desempeño. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 4(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/28>
- Imbarack, P., Guzmán, A. y Berríos, F. (2021). Formación de profesores de religión católica en Chile: perfiles de egreso y configuración de una identidad profesional. *Revista Cultura y Religión*, 15(1), 44-74. <https://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/revistaculturayreligion/article/view/917>

- Ley 19.638 (1999, 14 de octubre). Establece normas sobre la constitución jurídica de las iglesias y organizaciones religiosas. <http://bcn.cl/2k6op>
- Ley 20.370 (2009, 12 de septiembre). Establece la Ley General de Educación. <http://bcn.cl/2ncb7>
- Ministerio de Educación Pública (1983, 12 de septiembre), Decreto Supremo n.º 924. Reglamenta clases de Religión en establecimientos educacionales y norma la docencia. <http://bcn.cl/2j8xz>
- Moya Marchant, L. y Vargas Herrera, F. (2020). La asignatura de Religión en Chile. Algunos antecedentes preliminares. En J. Díaz Tejo (ed.) (2020), *Religión Católica. Una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos* (pp. 49-53). Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Indigo; Cuarto Propio.
- Olivares Bustamante, J., Pérez Quinteros, L., Pérez Morales, S. (2015). La familia mapuche y la inclusión de su espiritualidad en la clase de Religión. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 5(2). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/48>
- Paredes Díaz, S. (2017). Adolescencia y transmisión de la fe cristiana. Claves para pensar la religiosidad en el contexto escolar. *Palabra y Razón* (12). <http://revistapyr.ucm.cl/article/view/224>
- Pérez, S., Pérez Quinteros, L. y Olivares, J. (2017). Percepción de la familia mapuche sobre la clase de Religión. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 7(2). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/59>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2019). Encuesta Nacional Bicentenario. <https://encuestabicentenario.uc.cl/resultados/>

- Prado Medel, C. (2019). Espiritualidad y sistema educacional chileno: un acercamiento urgente. *Revista de Educación Religiosa*, 1(2). <https://doi.org/10.38123/rev.v1i2.18>
- Prado Medel, C. y Díaz Tejo, J. (2020). La dimensión espiritual en las bases curriculares según directores de escuelas no confesionales de Santiago. En J. Díaz Tejo (ed.) (2020). *Religión Católica. Una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos* (pp. 63-64). Ediciones Universidad Finis Terrae.
- PUCV (2017). *Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile. Informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD, Chile: Montecinos, C., Moya, L., Vargas, F., Berkowitz, D., Cáceres, P.
- Quiroz González, E. (2020). Libertad de conciencia y religión en el proceso constituyente chileno. *Revista Latinoamericana de Derecho y Religión*, 6(1). <https://doi.org/10.7764/RLDR.9.113>
- Raby Bravo, M. D. y Nocetti de la Barra, A. (2016). Actitud frente a la evangelización escolar católica en estudiantes de enseñanza media y la percepción de los profesores sobre este proceso formativo en una provincia de la región del Biobío. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.3>
- Saavedra Muñoz, D. (2014). Un análisis a los desafíos y necesidades pedagógicas de los profesores de Religión Católica. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 4(2). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/34>
- Salinas Araneda, C. (2016). Derecho y religión en la primera legislación chilena posterior a la libertad de cultos (1925-1939): del Estado confesional a la laicidad realista. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, (38). <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-54552016000100012>

- Sánchez-Lasheras, M. (2016). Derecho y factor religioso en Chile y en el Perú. ¿Hacia la gestión pública de la diversidad religiosa? *Revista Chilena de Derecho*, 43(1), 165-188. <http://ojs.uc.cl/index.php/Rchd/article/view/25029>
- Serrano, S. (2012). *Historia de la educación en Chile* (Tomo I). Taurus.
- Soto Bustos, R. (2018). Evaluación docente de los profesores de religión católica en Chile. *Revista de Educación Religiosa*, 1(1), 67-105. <https://doi.org/10.38123/rer.viii.27>
- Soto Roa, F. (2013). *Historia de la educación chilena*. Ediciones Universidad Central.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.
- Valenzuela Aguirre, A. (2018). Aprendiendo a vivir juntos en una sociedad plural: aporte de la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC). *Revista de Educación Religiosa*, 1(1), 163-183. <https://doi.org/10.38123/rer.viii.30>
- Wigglesworth, C. (2012). *SQ 21: The Twenty-One Skills of Spiritual Intelligence*. Select Books.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Plaza & Janés.

ANEXO

- Acuña Ibacache, R. (2018). La misión como diálogo interreligioso e intercultural en la educación religiosa escolar. *Actas Teológicas y Filosóficas*, 1(23), 73-87, <https://doi.org/10.7770/ACTEO-ViN23-ART1339>
- Araya Flores, P. (2014). La Educación Religiosa Escolar en el Magisterio de la Iglesia. Apreciación desde el contexto sociocultural chileno. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 4(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/30>

- Araya Flores, P. (2016). La escuela católica abierta al pluralismo religioso. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 6(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/3>
- Arriagada Chinchón, R. (2019). La evaluación de los aprendizajes en profesores de religión católica de enseñanza media en establecimientos educacionales de la región de Valparaíso, Chile. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 9(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/86>
- Colomer Espinosa, E., Fuentealba Reyes, C., González Fernández, G. y Oyarce Madriaga, M. (2016). La educación de los sentidos al interior de la clase de religión. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 6(2). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/6/6>
- Decreto Supremo 1.150. (1980, 21 de octubre). Constitución Política de la República de Chile.
- Díaz-Ledezma, S. y Gómez-Loyola, S. (2020). Teorías subjetivas de profesores de la Región de Coquimbo (Chile) sobre educación espiritual como parte de una educación integral. *Cuadernos de Teología*, 12. <https://doi.org/10.22199/issn.0719-8175-2020-0004>
- Decreto 100. (2005, 22 de septiembre). Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile. <http://bcn.cl/32t7p>
- Hernández del Campo, M. y González Chávez, M. A. (2019). Desarrollo espiritual en la escuela. Acercamiento desde las percepciones de los directivos. *Revista de Educación Religiosa*, 1(2), 103-122. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i2.21>
- Hernández del Campo, M. y Quezada Bravo, A. (2016). Las experiencias de práctica en la formación de profesores de Religión: aprendizajes y tensiones. *Revista Electrónica*

- de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 6(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/4>
- Hernández del Campo, M. y Quezada Bravo, A. (2015). El tutor de práctica en la formación de profesores de Religión y Filosofía. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 5(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/41>
- León Cáceres, M. (2020). ¿Qué es el “ejercicio público” de una religión? Un análisis comparado en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Derecho y Religión*, 6(1). <https://doi.org/10.7764/RLDR.9.112>
- Maldonado-Cisterna, S. y Serrano Aldana, L. E. (2020). Ecoteología para la práctica pedagógica: una estrategia para retornar al origen del ser. *Revista de Educación Religiosa*, 2(1), 73-101. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i1.46>
- Morales Figueroa, D. (2014). Evaluación curricular sobre el Programa de Religión Católica y su aplicación como currículum prescriptivo. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 4(2). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/37>
- Navarrete, J., Vásquez, A., Montero, E. y Cantero, D. (2019). Significant Learning in Catholic Religious Education: The Case of Temuco (Chile). *British Journal of Religious Education* 42(1). 90-102. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1628005>
- Núñez Hernández, R. (2014). Propuestas generales para abordar la enseñanza religiosa en el sistema educativo actual. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26). 211-227. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/42>
- Hernández, M., Quezada, A. y Venegas, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores

- de Religión. *Educación y Educadores*, 19(3), 357-369. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.3>
- Moya Marchant, L. y Vargas Herrera, F. (2017). ¿Clases de religión en el sistema educativo público? Una revisión de antecedentes internacionales. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 7(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/55>
- Núñez Hernández, R. e Imbarack, P. (2019). ¿Quién es el Dios de los jóvenes? Una aproximación a la imagen de Dios en estudiantes de enseñanza media. *Revista Sophia Austral*, (24), 83-102. <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/197>
- Olivares, J., Pérez, L. y Pérez, S. (2013). Tensión en plan de formación de profesores de Religión en un contexto de diversidad cultural. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 3(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/24>
- Pérez Quinteros, L. y Olivares Bustamante, J. (2014). Profesores de Religión: Una propuesta de formación inicial en modalidad paralela. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 4(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/32>
- Pérez Quinteros, L. y Olivares, J. (2013). Formación de profesores de Religión: La cuestión del objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Palabra y Razón*, (3). <http://revistapyr.ucm.cl/article/view/186>
- Pontificio Consejo para Promoción de la Nueva Evangelización. (2020). *Directorio para la Catequesis*. Editrice Vaticana.
- Quiroz Salinas, E. (2020). *El tren del laicismo: recorrido de quiebres del Estado laico*. Palibrio.
- Ramos Zapata, K. (2019). Transformar la educación religiosa en clave de acogida e integración de la diferencia. *Revista*

- de Educación Religiosa*, 1(3), 37-58. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i3.8>
- Saavedra Muñoz, D. (2016). Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400018>
- Saavedra Ulloa, F. J., Parada Valenzuela, M. V. (2019). La enseñanza de la religión católica en docentes del sistema escolar chileno. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 9(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/89>
- Tapia Silva, H. G. (2017). Orientaciones para la aplicación del Modelo TPACK en la formación de profesores de ERE. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 7(1). <http://reer.cl/index.php/reer/article/view/54>
- Medina, J. T. (1905). *La instrucción pública en Chile. Desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de San Felipe* (Tomo I). Imprenta Elzeviriana.
- Valero Iturrieta, M. (2021). Revisión crítica y parcial al actual programa EREC. Perspectivas para un desarrollo adecuado y eficaz. *Revista de Educación Religiosa*, 2(2), 38-53. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i2.73>
- Reyes Riveros, D. A. (2018). Presencia del componente pedagógico en las fases de diseño, implementación y evaluación del currículum de Educación Religiosa Escolar Católica. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 8(2). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/69>
- Sáez Montero, E. I. (2018). Rol de las creencias pedagógicas de los profesores de Religión sobre las estrategias evaluativas. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y*

- Formación de Profesores*, 8(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/71>
- Vargas Herrera, F. y Moya Marchant, L.(2019): Analyzing the Concept of Spiritual Development Based on Institutional Educational Projects from Schools Located in Valparaíso, Chile. *Religious Education*, 115(2). 201-214. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1677986>
- Vargas-Herrera, F. y Moya-Marchant, L. (2018). Spiritual development: understanding and importance in schools: an analysis based on statements made by school directors from Valparaíso, Chile. *International Journal of Children's Spirituality*, 23(3), 323-336. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2018.1488680>
- Vargas-Herrera, F. y Moya-Marchant, L. (2018). La espiritualidad como fortaleza humana y su relación con la construcción de sentido vital. Algunas notas específicas para el campo educativo. *Cauriensia*, 8, 277-299. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.277>
- Vargas-Herrera, F. y Moya-Marchant, L. (2016): Catholic religion teachers in Chile: an approach to identity building with regard to existing mission-profession tension. *British Journal of Religious Education*, 40(2). 207-217. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1256267>
- Vargas Herrera, F. y Moya Marchant, L. (2014). Pensar la clase de Religión en las escuelas públicas de Chile. Un acercamiento desde los derechos humanos y la educación multicultural. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 4(2). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/33>
- Vega Ramírez, J. F. A. (2020). La presencia de religión en la educación y escuelas chilenas. *Cuadernos de Teología*, 12, e4049. <https://doi.org/10.22199/issn.0719-8175-2020-0002>
- Villa Molina, J., Olivares Bustamante, J. y Pérez Quinteros, L. (2016). Teología de la experiencia: una propuesta

epistemológica para la clase de Religión. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 6(1). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/5>

Vega Ramírez, J. F. A. (2017). Aproximación al concepto de didáctica de la Religión. *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*,7(2). <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/62>

CAPÍTULO III

Aproximaciones antropológicas y pedagógicas a la inteligencia espiritual para una Educación Religiosa Escolar en contextos interculturales

Patricio Carreño Rojas*

En el marco de las líneas temáticas de esta investigación, el propósito de este capítulo es contribuir a la reflexión en torno a la pertinencia y valor que puede proporcionar la inteligencia espiritual en la Educación Religiosa Escolar, a partir del reconocimiento de algunas dimensiones antropológicas y pedagógicas que nos permiten una mejor comprensión de la inteligencia espiritual, teniéndola como una dimensión propiamente humana y que es, por tanto, susceptible de ser enseñada y aprendida en el ámbito educativo y especialmente en contextos de una educación intercultural y plural.

* Doctor en Educación y Máster en Educación en Valores y Ciudadanía por la Universidad de Barcelona. Académico de la Universidad Alberto Hurtado de Chile y miembro colaborador del Grupo de Investigación del Fenómeno Religioso y Educación para la Paz de la Universidad Católica de Pereira de Colombia. patricio.carreno@pucv.cl ORCID: 0000-0001-7943-4327

De esta manera, queremos aportar a uno de los objetivos de esta investigación, específicamente en lo que dice relación con ubicar la inteligencia espiritual en escenarios educativos interculturales a fin de posibilitar el diálogo con otras cosmovisiones antropológicas, éticas y religiosas. Es una invitación al cultivo de la inteligencia espiritual para integrarla como parte de las diferentes propuestas curriculares y educativas en cuanto que sus contenidos abren puentes que contribuyen a una mirada del ser humano que se educa como un sujeto abierto al diálogo intercultural, interreligioso e *incorpora lo trascendente y lo religioso* como dimensiones humanas integradoras.

Este último aspecto nos invita a profundizar, descubrir y proyectar nuevas líneas de investigación para ahondar pedagógicamente en la búsqueda de nuevas metodologías y didácticas educativas que posibiliten la integración de la inteligencia espiritual en el currículo, más allá de la Educación Religiosa Escolar (ERE), dialogando con las demás disciplinas y saberes.

Junto con esto, este capítulo interpela a la misma ERE en la búsqueda de nuevas expresiones, nuevas metodologías de enseñanza y desde nuevos paradigmas antropológicos a fin de que pueda responder a los actuales requerimientos de educar de manera integral, en contextos interculturales y plurales que se sitúan más allá de las fronteras de los presupuestos inherentes a la Educación Religiosa Escolar.

La sociedad actual se halla inserta dentro de un proceso de fuertes cambios sociales que demandan a la educación

nuevas tareas y le plantean desafíos para responder a las necesidades de nuestra realidad social y cultural cada vez más plural e intercultural. En este escenario es que, de manera particular, la ERE se encuentra ante la tarea de contribuir a hacer posible el diálogo entre las distintas expresiones religiosas y creencias, y que este diálogo sea fructífero y favorezca y promueva una educación no solo integral sino además integradora. La ERE debe proponer y aportar con su propia mirada a la educación y a la sociedad, a partir de la experiencia de una fe cristiana que busca no solo ser comprendida sino sobre todo *vivida*.

Para ello se requiere de nuevos lenguajes y expresiones que posibiliten el propósito de una Educación Religiosa Escolar que contemple la libertad religiosa y de culto, y a su vez en diálogo con la sociedad actual. Desde aquí surge la necesidad pedagógica de aproximarnos a los aportes que nos brinda la inteligencia espiritual en el contexto de una sociedad plural e intercultural. Los alcances que tiene la inteligencia espiritual en contexto educativo nos conducen a repensar los conceptos de *trascendencia* y de *lo religioso*, para que la ERE pueda ser dialogante y se sitúe a partir de los desafíos sociales actuales de interculturalidad y pluralismo sociomoral. Las distintas dimensiones de la inteligencia espiritual que aquí se proponen –dimensión relacional, ética y estética– son una invitación a poner en acción en el campo educativo caminos pedagógicos cultivarla en clave de interculturalidad y pluralismo.

I. LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL EN LA EDUCACIÓN

Para que la educación religiosa contribuya activamente en el desarrollo integral de la persona, la inteligencia espiritual promueve el descubrimiento y valoración de la pluralidad de expresiones y culturas, el encuentro entre distintos grupos con creencias diversas sin que esto suponga que cada individuo o grupo renuncien a la propia identidad cultural, religiosa y espiritual. El cultivo permanente de la inteligencia espiritual nos permite reconocer y valorar nuestra individualidad y singularidad, conectando nuestra conciencia individual con una realidad superior que nos supera y es dadora de sentido. A su vez, esta misma conciencia nos invita a reconocer y valorar las diversas expresiones culturales y cosmovisiones, también otorgadoras de sentido. Bien lo expresa Torralba al referirse a la inteligencia espiritual como un *“diálogo íntimo e interpersonal que cada ser humano establece con el Ser supremo que se manifiesta en las profundidades de su conciencia individual”* (Torralba, 2010, p. 180). Si la inteligencia espiritual es un *diálogo*, entonces una tarea de la educación será por cierto contribuir en el aprendizaje a dialogar consigo mismo y a su vez aprender a dialogar con las demás cosmovisiones en medio de una sociedad plural y diversa.

El objetivo de estas reflexiones es profundizar en la efectiva y necesaria contribución pedagógica que proporciona al mundo educativo el desarrollo de la

inteligencia espiritual, particularmente a la Educación Religiosa Escolar, en cuanto que permite no solo una mayor comprensión de la misma naturaleza de la ERE, sino su mayor aportación en los contextos sociales y educativos actuales de interculturalidad y pluralismo.

El principal destinatario de este texto es todo educador y formador de personas que busca nuevas comprensiones y enfoques en los que la inteligencia espiritual aparece como una dimensión pedagógica digna de profundizar y llevar al aula en el contexto de construcción de la identidad de cada alumno y alumna, lo que va más allá de consideraciones y cosmovisiones particulares, ya que junto con estas cosmovisiones (modos de vida buena) puede contribuir a una sólida formación personal promotora de una de una sociedad más justa y más fraterna.

2. CONTRIBUCIÓN DE LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL A LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN UNA SOCIEDAD PLURAL E INTERCULTURAL

A continuación, se plantean dos aspectos centrales respecto de la necesidad y pertinencia del cultivo de la inteligencia espiritual en la Educación Religiosa Escolar como un tipo de enseñanza que se pretende sea integral e integradora en cada sujeto en formación, para contribuir a formar personas con un profundo conocimiento de sí mismos y de su entorno. Y de especial manera, considerando y asumiendo el contexto de una sociedad plural e intercultural, que exige a la inteligencia espiritual incorporar aquellas

problemáticas centrales como lo son la promoción de la justicia social, de la equidad de género y la defensa de los derechos humanos, entre otros aspectos claves de las sociedades interculturales (López, 2018).

Para ello, el desarrollo de la inteligencia espiritual en un contexto educativo es muy relevante puesto que esta, lejos de ser una capacidad que encierre o aisle al ser humano, por el contrario, lo invita a ser un sujeto más integrado, inserto y comprometido con su entorno más inmediato tanto respecto del medio natural como del social y cultural, en clave de interculturalidad.

En un primer momento planteamos una mirada antropológica de la inteligencia espiritual, por cuanto entendemos que esta, en primer lugar, nos remite a reconocerla en lo que es *propiamente humano* y no como un dato revelado o una cuestión que concierne estrictamente al ámbito de la fe o la confesionalidad. La inteligencia espiritual nos introduce en lo más profundo e íntimo del ser humano como lo es el conocimiento de sí mismo, la reflexión personal, la búsqueda de la interioridad y la construcción de la propia identidad (Zohar y Marshall, 2001, p. 27). Como bien lo expresan estos autores, la inteligencia espiritual es un camino, una búsqueda permanente de cada ser humano que le permite afrontar y resolver problemas de significados y valores y finalmente posibilita tomar decisiones más acertadas con la claridad de que un curso de acción sea más valioso que otro (p. 27). Por tanto, si comprendemos la inteligencia espiritual como un

camino, una búsqueda, entonces podemos entenderla en clave pedagógica, es decir, como una manera particular de que el estudiante inicia un recorrido educativo de descubrimiento de sí mismo y del entorno.

Desde una premisa antropológica destacamos algunas dimensiones que expresan y dan cuenta del alcance del desarrollo de la inteligencia espiritual. Entre estas consideramos la *dimensión relacional y afectiva* del ser humano; la *dimensión existencial o de posicionamiento ante el mundo* y su saber estar en el mundo; la *dimensión estética* en que se inscribe la relación del ser humano con su entorno; y la *dimensión ética* como posibilidad y necesidad de encuentro y diálogo entre los distintos modos de valoración y comprensión de los mismos valores morales en contexto de una sociedad intercultural y plural (Martínez y Hoyos, 2006).

A nuestro entender, cada una de estas dimensiones en su expresión y desarrollo va dando cuenta de un proceso de maduración y sentido de plenitud, y nos permite un auténtico cultivo de la inteligencia espiritual que puede brindar insospechados aportes al proceso educativo en sociedades plurales y globales como son aquellas en las que vivimos en la actualidad.

En una segunda parte, y como consecuencia de lo anterior, planteamos aquí algunos alcances pedagógicos para situar la inteligencia espiritual en un contexto educativo, por cuanto sostenemos que al igual que las demás inteligencias propuestas por H. Gardner (2001), la

inteligencia espiritual también es objeto de aprendizaje y, por tanto, puede ser parte de un proceso formal educativo.

Ambos apartados –la mirada antropológica y su materialización en lo pedagógico– arrancan de un concepto clave como es el de *lo religioso*, pues el cultivo de la inteligencia espiritual invita a dar a conocer adecuadamente el fenómeno religioso como un fenómeno propio de la condición humana y de su inteligencia, inscrito dentro de los procesos de construcción social y cultural de todos los pueblos y culturas. Por tal razón, planteamos aquí la razonabilidad de la inteligencia espiritual, que es susceptible de ser inserta en un proceso educativo porque es *educable*.

Desde este enfoque, el fundamento para educar en inteligencia espiritual no descansa solo en presupuestos teológicos, sino ante todo antropológicos, puesto que todo ser humano puede reconocerse como un sujeto religioso; el cultivo de la inteligencia espiritual hace del ser humano un *homo religiosus* (Torralba, 2010, p. 51). En consecuencia, este tipo de inteligencia tiene una implicancia pedagógica, puesto que puede ser abordado en las aulas en tanto *dirección, significado, sensibilidad y reflexión*. (Grondin, 2012, pp. 74-75). Estos cuatro aspectos se pueden abordar de manera transversal en todas las disciplinas, ya que son generadoras de realizaciones pedagógicas en clave de interdisciplinariedad y transversalidad en el currículum; van más allá de lo que puede aportar una asignatura en particular.

Al respecto, la Educación Religiosa Escolar puede adquirir un liderazgo pedagógico de gran relevancia en los centros educativos, que le permita, por un lado, aportar desde su naturaleza e identidad como asignatura y, al mismo tiempo, como una disciplina abierta, convocante y desafiante que asume los nuevos retos educativos actuales en clave de interdisciplinariedad e interculturalidad, sin que la opción religiosa o filosófica en particular se vea menoscabada (Naranjo y Moncada, 2019).

3. LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL Y SU APORTE A LA COMPREENSIÓN DE LO TRASCENDENTE

Si entendemos que lo religioso es y ha sido parte en la manera en que el ser humano y las culturas han intentado comprenderse y comprender el mundo, en consecuencia, es un elemento cultural digno de ser reconocido como objeto de aprendizaje dentro de una oferta educativa de calidad y que responda a las inquietudes existenciales y religiosas actuales.

Para una adecuada interpretación desde la inteligencia espiritual, es necesario el concepto de *lo religioso* respecto de lo que podamos entender por *lo trascendente* y respecto de la pregunta por *la trascendencia*. Esta pregunta ha sido abordada por la ciencia, el arte, la filosofía y la religión. Por lo tanto, es una pregunta que no se puede ni debe desestimar, especialmente en el contexto educacional, en el que se pretende dar a conocer los distintos y variados

modos de comprender el mundo, los sujetos y las culturas (Kasper, 1987).

En consecuencia, el cultivo de la inteligencia espiritual se sitúa y dialoga con la realidad desde una antropología y desde los fenómenos sociales y culturales, es decir, desde una determinada manera de comprender al ser humano y la sociedad. La persona es concebida como un sujeto que construye humanidad y se construye dentro de una cultura determinada, no desde sí mismo sino inscrito en una relación de interdependencia con los demás.

De esta manera, entendemos al sujeto como construcción social y cultural que avanza en la búsqueda de autorrealización y del bien común; de ahí que el desarrollo de la inteligencia espiritual cobra gran relevancia, en cuanto entendemos que la espiritualidad es la función más elevada del ser humano, ya que somos seres finitos abiertos a lo infinito. Aprender a comprender, acoger y disponerse desde y hacia esta apertura es el aporte esencial que proporciona la inteligencia espiritual (Comte-Sponville, 2006).

Precisamente, una de las tareas que nos aporta la inteligencia espiritual es hacernos cargo de la pregunta por *lo trascendente*, por todo aquello que al ser humano *le acontece* en el sentido más radical de su existencia, reconociendo los límites del afán de una comprensión total de la realidad humana y al mismo tiempo las infinitas posibilidades de avanzar en nuevas respuestas o en volver a formular nuevas preguntas acerca de la realidad humana.

De esta forma, la inteligencia espiritual contribuye activamente en situar en el ámbito educativo una dimensión que es objeto de aprendizaje como lo es la facultad humana de *admiración*, es decir, la inteligencia espiritual en acción contribuye a aprender la realidad no solo como objeto de estudio y de análisis, sino que previo a ello, a *desarrollar la capacidad de admirarla*, de acercarse de manera contemplativa y reflexiva a ella y a todo lo que nos acontece.

Desde Aristóteles se ha planteado que el origen de la ciencia arranca con la formulación antropológica de la pregunta por la realidad: *¿qué es esto?* No obstante, el ser humano puede formular esta pregunta solo si previamente pone en acción una facultad humana de la que, si careciese de ella, le resultaría imposible interrogarse y es la facultad de la *admiración*. Dicho de otro modo, preguntamos porque previamente nos admiramos, nos volcamos a esa realidad que nos cuestiona e interpela y luego nos preguntamos por dicha realidad y por su razón de ser. La pregunta *¿qué es esto?* arranca desde una inteligencia cognitiva, pero la pregunta que arranca desde una inteligencia espiritual es *¿cuál es la razón de ser de esto?*, es decir, es la pregunta radical por el sentido.

Una comprensión más fenomenológica de la realidad sugiere que esta se construye a partir de ambas preguntas: *qué es esto y para qué es esto*; por tanto, la pregunta educativa por *lo trascendente y lo religioso* se transforman en posibilidad de educar en el cultivo de la inteligencia

espiritual (Vásquez, 2010). Lo religioso, junto con otras dimensiones humanas como la afectiva y valórica, constituyen y construyen realidad no desde los principios de certeza y evidencia empírica, sino desde la intuición razonable que nos proporciona la inteligencia espiritual acerca de que lo trascendente, en su carácter siempre relacional, interpela y abre a captar un *sentido de presencia* que guía al ser humano y, a su vez, que lo compromete con su propia realidad.

La inteligencia espiritual nos abre a la pregunta por la razón de ser de las cosas y de la realidad en general, posibilitando la comprensión y acceso a *lo trascendente*, como una facultad inherente a todo ser humano que, al detenerse y posicionarse reflexivamente frente y en relación con el mundo, la historia y los acontecimientos, permite sobrepasar su comprensión más inmediata y exige el reconocimiento de que la realidad no se identifica únicamente con aquello que es empíricamente verificable, reduciendo el conocimiento humano a objeto de estudio de causalidades. La inteligencia espiritual busca responder respecto de *la razón de ser* de dicha realidad.

Lo que entendemos por *lo trascendente*, desde el cultivo de la inteligencia espiritual, remite a una comprensión integral del ser humano, en tanto que se relaciona con los demás y con el mundo desde sus afectos, creencias y valores y con todas sus limitaciones, pero también con todas sus posibilidades de trascender, de salir de sí mismo, de ir en búsqueda de una realidad que lo altera,

le acontece y lo sobrepasa en el esfuerzo de comprensión total de lo existente, exigiendo no tan solo un análisis de la realidad, sino ante todo una disposición reflexiva y contemplativa para aprehenderla.

Esta disposición requiere ser desarrollada y, por tanto, puede ser incorporada dentro de un proceso educativo formal. Este es justamente uno de los grandes aportes de la inteligencia espiritual en el contexto educativo porque nos permite abrirnos a aprender a captar y reconocer lo trascendente como una realidad que se manifiesta a través de distintas dimensiones humanas, revelándose en la propia libertad de cada persona.

Pero el ejercicio de la libertad solo se expresa y se vive a partir de las propias experiencias; por tanto, cuando hablamos de *lo trascendente* bien podemos precisarlo como una *experiencia de trascendencia* entendida como *una percepción sensible de lo infinito en una circunstancia determinada* (Roy, 2006). Esta *percepción* es un conocimiento intuitivo que capta la atención de un sujeto o un colectivo. Es un conocimiento que arranca desde lo afectivo, pero seguido de un acto cognitivo en el que entran en juego tanto la inteligencia cognitiva como la inteligencia espiritual.

El conocimiento intuitivo desde lo afectivo se experimenta, se siente. Es un sentimiento que exige el acto cognitivo, pero no como un mero acercamiento intelectual, sino con una disposición de apertura hacia lo infinito que nos conmueve, interpela y compromete éticamente con los otros y con la sociedad, con la cultura.

En la base de este *sentimiento* se encuentra el núcleo de la experiencia religiosa, siendo un afecto que se percibe y se recibe, de tal modo que este *sentimiento* se transforma en un vehículo de acceso a lo nuevo, a lo que pueda ser re-velado, ad-mirado, e incluso estimado. El sentimiento se transforma en una capacidad de sugerir la presencia de una realidad ilimitada (Roy, 2006). Por tanto, cobra un estatuto de *sentido de presencia* que se experimenta en la propia experiencia humana como experiencia vivida siempre *en relación con los otros y con lo Otro*.

El cultivo de la inteligencia espiritual justamente nos brinda la posibilidad de estimar (dimensión afectiva), ser co-creadores y apreciar aquello que creamos y nuestro entorno (dimensión estética); y posicionarnos ante el mundo desde nuestra singularidad e identidad (dimensión existencial de posicionamiento ante la realidad). Estas dimensiones nos ayudan no solo a saber vivir, sino además a saber comprometernos con el entorno, con su historia, y sobre todo con los demás, accediendo a su rostro y humanidad mediante el despertar de nuestra disposición, apertura, encuentro y acogida del otro y lo Otro (dimensión ética).

El rostro de lo humano es lo que finalmente otorga significado al cultivo de la inteligencia espiritual y a la posibilidad de educarla. ¡Desde una lectura de Lévinas, cuando le digo al otro! *¡Heme aquí!*, entonces aparece para el sujeto *lo trascendente* como sin darse cuenta, en donde lo infinito entonces va más allá de nuestra subjetividad y del

rostro mismo de cada ser humano (Lévinas, 1993). Cuando le decimos al otro *¡Aquí estoy!*, entonces lo trascendente se constituye como realidad, como *presencia* que se re-vela (*apocaliptein*), que da a conocer aquello que estaba velado, oculto (Bentué, 1998).

En este sentido, el desarrollo de la inteligencia espiritual posibilita la experiencia humana de trascender, que se manifiesta en distintas dimensiones que dan cuenta de su carácter relacional, interpelador y de compromiso con lo propiamente humano. Y esto porque la inteligencia espiritual, en su definición más sencilla pero más certera, no es otra cosa que la capacidad humana de encontrar un sentido profundo a la existencia del ser humano, de su *estar* en el mundo y de la razón de ser de sí mismo y de su entorno.

Es una capacidad con un fuerte dinamismo que mueve al ser humano a salir de sí mismo finalmente para ir al encuentro de sí mismo (Rodríguez, 2013). Aunque parezca contradictorio, sin embargo, no lo es, por cuanto este dinamismo es un aprendizaje permanente de descubrirse a sí mismo y de leer narrativamente la propia existencia y nuestra historia.

Así se comprende que una acción educativa que promueva el desarrollo de la inteligencia espiritual pondrá el acento no en los contenidos o temas, sino ante todo en el *significado* de dichos contenidos, se orientará a estimular un conjunto de habilidades y actitudes tales como la creatividad, el pensamiento crítico y autocrítico,

el desarrollo del autoconcepto y el esbozo de un proyecto de vida. Para el desarrollo de estas habilidades, actitudes y disposiciones debe ser abordada de manera transversal, en todas las disciplinas y saberes y en todos los niveles de enseñanza.

En definitiva, pasar del contenido al significado es uno de los aportes de la inteligencia espiritual en el contexto educativo, y contribuye enormemente a la formación integral de la persona.

4. DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL QUE CONTRIBUYEN A UNA EDUCACIÓN INTEGRAL

A continuación, nos detendremos en algunas de las dimensiones que hemos expresado anteriormente y que dan cuenta del cultivo de la inteligencia espiritual dentro del proceso educativo, al que creemos contribuye a fortalecer mediante la promoción de una educación más integral e integradora.

4.1. DIMENSIÓN AFECTIVA Y RELACIONAL

La inteligencia espiritual, en su dimensión afectiva relacional, permite una relación con la alteridad, con todo lo que al ser humano le acontece y le implica desde una construcción permanente de las relaciones humanas, que lo instan a salir al encuentro del otro, de los otros y de lo Otro. Esta alteridad es siempre en *relación* desde el ejercicio de la libertad y la razón que ofrece un vínculo

existencial entre el sujeto con los demás y con todo aquello que lo trasciende en la alteridad.

Desde esta mirada, se puede comprender con mayor profundidad el fenómeno religioso y, en consecuencia, la búsqueda de nuevas formas de Educación Religiosa Escolar, porque su naturaleza consiste justamente en *re-ligar* (lo re-ligioso), *re-unir* al ser humano con todo lo que está fuera de él y fuera de los límites de sus propios conocimientos y modos de comprender la totalidad de la realidad.

Por esta razón sostenemos que una ERE que incorpora la inteligencia espiritual entre sus contenidos y propuestas didácticas contribuye activamente a crear las condiciones de posibilidad para formular las preguntas propias que arrancan tanto del cultivo de la espiritualidad como del estudio y comprensión del fenómeno religioso, que busca además comprender al *homo religiosus* dentro de las propias coordenadas sociales y culturales, en las que se desenvuelve el entramado de las relaciones interpersonales, afectivas y emocionales de la persona.

La construcción de las relaciones interpersonales posee un fuerte componente afectivo y ha sido siempre una fuente que ha ofrecido respuestas para comprender y asumir la vida con un significado y no desde un sin-sentido. El sujeto vive y necesita vivir con los otros, con sus demandas y su vulnerabilidad, lo que nos exige un vínculo con sus posibilidades, pero también con sus limitaciones.

Dicho de otro modo, “la relación con el otro es también una relación-misterio” que incluye la estima, los afectos y los sentimientos; pero que también los eleva a una dimensión misteriosa que sobrepasa los límites de la afectividad y los sitúa en una experiencia de relacionalidad con lo Otro a través de los otros.

De este modo, educar la inteligencia espiritual ofrece un momento privilegiado dentro del currículum educativo para el cultivo de las relaciones interpersonales, pero no cualquier tipo de relaciones, sino aquellas que favorezcan el ejercicio de trascender de sí mismo, de las propias preocupaciones, para salir al encuentro genuino del otro, reconociéndonos en nuestra vulnerabilidad y co-dependencia entre los seres humanos.

Educación en la co-dependencia y co-responsabilidad es una de las mayores contribuciones que puede ofrecer la inteligencia espiritual, porque esta se expresa junto con las demás inteligencias y se despliega de manera complementaria con las otras disciplinas y saberes que ofrece el currículum educativo promoviendo no solo el fortalecimiento de las relaciones interpersonales; además otorga su sentido más genuino al encuentro con el otro, con su humanidad y su singularidad, elevando el acto educativo como un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2000).

4.2. DIMENSIÓN ESTÉTICA

En el contexto de la inteligencia espiritual, esta dimensión va mucho más allá que la mera estimación del objeto percibido, puesto que busca ahondar en su intimidad y profundizar en su misterio. Por tanto, no es una mirada superficial de la realidad porque apela a la capacidad reflexiva de sí mismo y del entorno y nos conduce al reconocimiento de un sentido de presencia en donde se descubre *lo propiamente humano*. Desde este reconocimiento se *revelan* nuevos significados de la propia realidad y del entorno.

La dimensión estética es un *modo nuevo de conocer; es re-conocer, re-significar la realidad* a través de los propios conocimientos y experiencias de vida, pero desplegando la capacidad de estimación, de aprecio, de valoración y de captación de la realidad como una presencia que no se cosifica, pero es presencia. Esta dimensión es la que nos ha permitido experimentar un fuerte sentido de vínculo con la naturaleza y con el cosmos a través de un profundo sentimiento de unidad con lo existente, de formar parte de un todo que nos rodea y nos sobrepasa y que se vuelve un refugio totalmente inefable.

Asimismo, el valor más profundo del encuentro con *lo estético*, sea a través del arte, la poesía, la literatura, la música y toda expresión plástica del ser humano, descansa no tan solo en la estima afectiva hacia el objeto estético y su muestra de lo bello y armonioso, sino en todo lo que desencadena dicho encuentro, que es el sentimiento de

estar abierto a algo absolutamente trascendente, abierto a lo inefable. Es una experiencia en que no cabe intentar comprender intelectivamente la realidad ni definirla o describirla racionalmente, porque cuando intentamos una conceptualización terminamos por clausurarla y cosificarla, anulando su dimensión estética y, en consecuencia, la posibilidad de aprender a reconocernos en aquello que podemos crear. Lo estético es momento de encuentro y reencuentro entre el sujeto creador y su obra y se descubren como una sola realidad en que la *“obra artística vive y actúa, participa en la creación de la atmósfera espiritual”* (Kandinsky, 1996, p. 56).

Desde un enfoque educativo, formar la dimensión estética desde el cultivo de la inteligencia espiritual no es otra cosa que invitar a potenciar una facultad propiamente humana y, por tanto, original, que es el acto de crear, de admirar y re-significar todo lo humano y todo lo que a la persona le acontece. En este sentido, *lo trascendente* se experimenta, se vive y se verbaliza de manera inteligente potenciando la dimensión estética, cuyo valor y significado nos demanda que sea estudiado. Hay que afirmar que la dimensión estética, como expresión de una inteligencia espiritual, es digna de ser considerada un objeto de aprendizaje, porque también es constitutiva de lo propiamente humano y todo lo propiamente humano es constitutivo del desarrollo de la inteligencia espiritual.

El mundo no solo se conoce en términos informativos, sino que también se siente, se percibe y se aprecia; esta

capacidad estética desarrolla así un conocimiento intuitivo que favorece una educación que promueva *una sensibilidad no solo ética (lo bueno), sino también estética (lo bello)*. Se trata de un saber orientado a la hondura de las cosas, que nos interpela no solo para estimar sensorialmente la realidad, sino también para conocerla intuitivamente y admirarla, desplegando toda la capacidad humana creadora en sintonía estética con el entorno¹.

4.3. DIMENSIÓN ÉTICA

El marco educativo ha situado comúnmente la acción de enseñar como un acto de transmisión de determinados conocimientos por parte del docente a los estudiantes, quienes reciben pasivamente estos contenidos para posteriormente reproducirlos. La educación religiosa, en su aportación de educar en valores y en *lo trascendente*, entiende la enseñanza, o al menos así debiera hacerlo, no como la mera transmisión de un conjunto de conocimientos y de valores éticos, sino como un estímulo y una creación de condiciones para suscitar aprendizajes significativos y contextuales que permitan a los educandos forjar su identidad personal y moral, propiciando espacios

I Es a lo que Martín Heidegger se refiere cuando establece una crítica a la sociedad actual denunciando que hoy impera el pensamiento calculador, robotizado y pragmático en desmedro del pensamiento “meditativo”, es decir, aquel sujeto capaz de pensar contemplativamente la realidad y no desde una lógica instrumental y utilitarista. Cf. *Serenidad*, Discurso inaugural de M. Heidegger.

de diálogo, participación y convivencia; en suma, que conduzcan a un auténtico *aprendizaje ético* (Carreño y Martínez, 2020). Por eso es que hablamos de *educar* y no de “transmitir conocimiento” cuando nos referimos a la dimensión ética del cultivo de la inteligencia espiritual.

Esta dimensión nos exige, en primer lugar, reconocer a cada educando como sujeto único y autónomo al que se le invita a que descubra la belleza y relevancia de los valores morales, pues poniendo en circulación una matriz de valores morales compartidos podrá comprender que estos, desde un lenguaje zubiriano, están ahí ante todo para acondicionar el mundo, hacerlo más amable y habitable.

Educar en inteligencia espiritual desde su dimensión ética no es fácil, sobre todo si consideramos que el educador, al no advertir su rol de facilitador de los aprendizajes y constructor del desarrollo de la autonomía responsable de los alumnos, puede transmitir su particular y propio modo de ver y de juzgar el entorno, anteponiendo su propia mirada de la realidad, lo que condicionará y restringirá los niveles de autonomía y libertad del educando. Por tanto, habrá que tener en gran consideración las palabras de G. Schujman (2002) cuando nos dice que somos responsables de nuestra mirada antes de ser responsables de nuestras acciones.

La tarea del docente que busca contribuir al cultivo de la inteligencia espiritual de los estudiantes tiene como primer desafío educar en una formación integral, incorporando una educación en los valores morales

de la justicia, la igualdad y la dignidad. Y, en segundo lugar, deberá estar atento a qué modelo de educación en valores y ciudadanía intenta enseñar en una sociedad abierta y pluralista en la que coexisten distintas maneras de entender la educación y la misma sociedad, a fin de promover una educación en los valores democráticos que garanticen una sana y constructiva convivencia en una sociedad intercultural.

Ante la complejidad de un nuevo ordenamiento social y cultural en donde co-habitan distintas culturas y grupos sociales, nos parece que los aportes que puede brindar el desarrollo de la inteligencia espiritual son significativos; especialmente respecto a cómo aprender a dialogar para la búsqueda de los acuerdos comunes a las diversas opciones ideológicas, religiosas y filosóficas y, al mismo tiempo, a educar en el respeto de aquellas personas o grupos que comprenden y valoran la realidad de manera distinta a la propia.

La inteligencia espiritual, lejos de ser comprendida en términos reduccionistas como una enseñanza para un particular grupo de personas que comparten una cosmovisión filosófica o religiosa determinada –como puede ser un determinado credo religioso–, puede contribuir a la construcción de una sociedad más justa, más humana, fortaleciendo el aprendizaje de los valores morales mínimos compartidos y, a su vez, la integración y acogida de las distintas cosmovisiones y modos de vida buena (Cortina, 2000).

En este sentido, la promoción y educación de los valores que sustentan los derechos humanos se convierte en una piedra angular de la dimensión ética que se despliega de manera transversal en todos los niveles educativos, siendo expresión y compromiso de una inteligencia espiritual que se entiende como capacidad que nos exige éticamente la búsqueda del bien común y nos invita a promover la búsqueda de sentido, de felicidad y la plenitud humana.

5. EDUCAR EN INTELIGENCIA ESPIRITUAL Y SU IMPLICANCIA EN LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Hemos dicho anteriormente que la disposición a *lo trascendente* es apertura al reconocimiento de que la *nada* o el *sinsentido* no pueden ser la última palabra a la pregunta por el sentido último de la realidad, porque estimamos del todo razonable una apertura existencial a los otros, como diría Wittgenstein, y, más tarde, Lévinas, a lo Otro. Esta apertura en un escenario formativo supone educar la inteligencia espiritual –que incluye por cierto las demás inteligencias, como lo son la intrapersonal e interpersonal–, en una reflexión permanente acerca de todo aquello que nos acontece y enfrenta con la alteridad, por medio de una educación que nos invite a formularnos preguntas que dan sentido a todo aquello que decidimos y realizamos.

Educar desde esta visión nos demanda que seamos capaces de instalar pedagógicamente las preguntas fundamentales que dan sentido a la vida personal, y en

consecuencia a la vida profesional de los futuros educandos. Formular estas preguntas es crucial justamente porque una de las características propias de nuestra cultura moderna, positivista, es la pérdida de los referentes trascendentes, o como bien lo expresa Taylor (1994), una pérdida de los horizontes referenciales.

La pérdida de la dimensión trascendente como pregunta razonable da cuenta de una pérdida de la capacidad del sujeto de salir de sí mismo, es decir, revela el límite de quien se halla bien volcado o alienado en la búsqueda de significados engañosos y efímeros en el acceso al poder, la riqueza y la vida confortable hedonista (Bentué, 1998). Así, busca poseer, pero no poseer-se, tener, pero no tener-se, ganar, pero no ganar-se a sí mismo. En esto radica la pérdida de sentido y la negación de la apertura hacia la trascendencia.

Trascender supone el reconocimiento de que el ser humano no es el centro del universo, ni es un ser omnipresente y omnipotente. Educar desde la inteligencia espiritual nos invita a aprender a descentrarnos de nosotros mismos, de mirar más allá de nuestros propios egoísmos, de reconocer la existencia del otro y del Otro, como diría Lévinas; ese otro que me acontece y requiere de mí con total disposición y donación.

Al recoger estos planteamientos nos parece necesario pensar la educación de un modo distinto, buscando que la experiencia educativa se vuelva un acontecimiento de vínculo auténtico; un acontecimiento ético en que el

primer y último lugar de todo acto formativo se constituya en y desde las relaciones de interdependencia de los unos con los otros. No puede haber educación sin *relación*, sin proyección de futuro, y tampoco puede haber un modelo educativo que sea válido para todos los tiempos y todas las sociedades, ni siquiera para una misma persona durante toda su vida.

Por eso, toda acción educativa necesita vincularse a un determinado proyecto humano de sociedad, un proyecto social que señala un horizonte referencial con sentido de futuro y con la capacidad de cuestionarse a sí mismo y del porqué y el para qué de la educación, de la vida y de la sociedad.

En síntesis, planteamos que el cultivo de la inteligencia espiritual en su acción pedagógica puede y debe crear las condiciones favorables para suscitar la pregunta por el sentido y contribuir a desarrollar la capacidad inteligente de formular las preguntas últimas (existenciales), porque estimamos que una educación que reconoce y promueve razonablemente la interrogación por el sentido, más que aportar nuevas destrezas o información al individuo, le posibilita aprender a trascender la inmediatez de su propia existencia y de su *estar en el mundo*. Entonces podemos hablar de una *pedagogía del sentido* (Torralba, 1997).

Muchas de las distintas propuestas educativas trazadas en el currículum buscan promover una educación integral y de enfoque holístico en el proceso de maduración de los educandos, haciendo grandes esfuerzos por

desarrollar principalmente sus capacidades psicológicas de autocomprensión humana, por un lado, y para que reconozcan los componentes sociológicos que les permiten integrarse adecuadamente a la sociedad, por otro.

Sin embargo, creemos que el sujeto en proceso de formación no puede quedar reducido a estos dos niveles de comprensión (capacidades psicológicas y sociológicas), pues el ser humano también se define por la capacidad de cuestionarse por las causas y la razón de ser última de su propia existencia y del entorno, así como por el intento permanente de dar un sentido a su vida.

De ahí la importancia de la inteligencia espiritual—si se cultiva adecuadamente—, que nos enseña a aproximarnos a *lo trascendente*, porque cada hombre y mujer intenta, de una manera u otra, dotar de sentido y significado a la propia vida, que se halla inserta en una comunidad local, global e intercultural que condiciona la respuesta y los distintos modos de acceder a dicha respuesta. Por tanto, la tarea de educar en el desarrollo de la inteligencia espiritual no tiene término.

Confiamos en que lo que hemos planteado acerca de la relevancia que tiene el cultivo de la inteligencia espiritual en el contexto educativo contribuya a abrir nuevos espacios de diálogo y de trabajo en conjunto con otros actores educativos que participan de la búsqueda de una educación de calidad, promotora de la formación integral e integradora para todos. De manera particular, la Educación Religiosa Escolar está llamada a cumplir un

papel importante en esta tarea, puesto que dispone del espacio pedagógico privilegiado para educar la inteligencia espiritual en clave de una educación abierta y dialogante sobre los significados que las distintas visiones sociales, culturales y religiosas plantean a la sociedad intercultural. La inteligencia espiritual comparte todos los valores morales universales y las diversas propuestas de sentido y modos de vida buena.

En los contextos interculturales de la sociedad actual, la inteligencia espiritual nos abre al diálogo, situando en el centro y propósito del acto educativo la búsqueda del desarrollo integral del ser humano. Este diálogo será fructífero en la medida en que todos los actores que forman parte del proceso educativo reconozcan y descubran el alcance pedagógico que tiene hoy educar en el cultivo de la inteligencia espiritual y su enorme contribución para avanzar desde una sociedad fragmentada y atomizada hacia una sociedad más cohesionada, integrada y constructora de la paz.

REFERENCIAS

- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bentué, A. (1998). *La opción creyente. Introducción a la teología fundamental*. San Pablo.
- Carreño, P. y Martínez, M. (2020, julio). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Universidad

- de Navarra*, 24(2), 8-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Comte-Sponville, A. (2006). *El alma del ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*. Paidós.
- Cortina, A. (2000). *La ética de la sociedad civil*. Anaya.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Grondin, J. (2012). Hablar del sentido de la vida. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(56), 71-78. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2875>
- Heidegger, M. (1994). *Serenidad* (Trad. de Y. Zimmermann). Ediciones del Serbal.
- Kandinsky, W. (1996). *De lo espiritual en el arte*. Premia.
- Kasper, W. (1987). *La fe que excede todo conocimiento*. Sal Terrae.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- López, J. (2018). Encuentro en intercambio intercultural a través del mundo audiovisual. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (493). 56-63.
- Martínez, M. y Hoyos, G. (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Octaedro.
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa Escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Educación y Educadores*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Rodríguez, T. (2013). Inteligencia espiritual. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 14(1), 11-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41059088006>
- Roy, L. (2006). *Experiencias de trascendencia. Fenomenología y crítica*. Herder.
- Schujman, G. (2002). *Formación ética básica para docentes de secundaria: propuestas didácticas*. Desclée de Brouwer.

- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Paidós-I.C.E./U.A.B.
- Torralba, F. (1997). *Pedagogía del sentido*. PPC Editorial.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.
- Vásquez, J. L. (2010). *La inteligencia espiritual o el sentido de lo sagrado*. Desclée de Brouwer.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual: la inteligencia que permite ser creativo, tener valor y fe*. Plaza &

CAPÍTULO IV

Una mirada crítica hacia la relación entre inteligencia espiritual, libertad religiosa y Educación Religiosa Escolar

Diego Alexander Rodríguez Ortiz*

“Cuando uno trasciende a sí mismo, toma distancia respecto a su propio mundo y sus ideas, y reconoce sus debilidades. Es capaz de tolerar a personas que tienen convicciones e ideologías distintas de la propia. Eso exige el cultivo de la inteligencia espiritual. Ninguna persona espiritualmente labrada es intolerante”.

Torralba, 2010, p. 291

Este capítulo es un constructo de productividad académica que, desde un paradigma cualitativo¹ y, de acuerdo con

* Licenciado en Ciencias Religiosas, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá-Cundinamarca). Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana (Pasto-Nariño). Candidato a Doctor en Educación, Universidad del Valle. (Cali-Valle del Cauca). Docente de la Universidad Mariana.
drodriguez@umariana.edu.co ORCID: 0000-0003-2613-4376

1 Los elementos metodológicos se encuentran respaldados con los aportes de Hernández-Sampieri y Mendoza, Parraguez, Chunga, Flores y Romero, Pulido y, finalmente, Ballén y Zúñiga. Cfr. Universidad Católica de Pereira (2020).

Álvarez y Jurgenson (2009), un enfoque hermenéutico-crítico, muestra uno de los resultados obtenidos, en el contexto del nivel de formación media académica de dos instituciones educativas de la ciudad de Pasto², de la investigación de carácter documental denominada “Intuiciones para el cultivo de la inteligencia espiritual en la Educación Religiosa Escolar (ERE) desde la perspectiva de la libertad religiosa y de cultos” (Universidad Católica de Pereira, 2020), cuya problemática articula dos hitos importantes para la ERE en la actualidad: los retos suscitados, a nivel económico, político, social, cultural y educativo, por la pandemia del Covid-19; y, asociado a los hechos anteriormente referidos, el debate aún vigente, desde el punto de vista filosófico, teológico, jurídico y educativo, respecto de la relación dialéctica entre inteligencia espiritual y libertad religiosa y de cultos.

Como resultado, se concluye que, para fomentar el cultivo de la inteligencia espiritual y la libertad religiosa, la ERE debe considerar la inteligencia espiritual como una dimensión humana desarrollable en todas las áreas

2 La unidad de trabajo se delimitó bajo la estrategia de muestreo no probabilístico intencional por conveniencia, sobre dos instituciones educativas que ofrecen educación formal básica y media: por un lado, el Colegio Filipino “Nuestra Señora de la Esperanza”, privado y católico, que pertenece a la Congregación de Religiosas Filipinas “Misioneras de Enseñanza”, con una trayectoria de 58 años de servicio en la ciudad de Pasto; y, por otro lado, la Institución Educativa Municipal Colegio Ciudad de Pasto (CCP), de naturaleza oficial, con una trayectoria de 62 años de servicio en la localidad.

fundamentales; resignificar sus objetivos, contenidos curriculares, estrategias didácticas y de evaluación; promover la libertad religiosa y el diálogo respetuoso, abierto, profundo, ético, humilde, democrático, reconciliador y constructivo; renunciar a posiciones exclusivistas y dogmáticas, favorecer un ambiente inter y transdisciplinar, y velar por una ética mundial.

Respecto a posibles proyecciones relacionadas con nuevas líneas y escenarios de conocimiento e investigación que el documento deja entrever, surgen los siguientes interrogantes: ¿cultivar la inteligencia espiritual requiere trascender el ámbito mismo del diálogo interreligioso y trasladarlo a un diálogo inter, etno y pluricultural? ¿Hablar de inteligencia espiritual exige deconstruir las fronteras del diálogo interreligioso, de la religiosidad como un posible aspecto de la espiritualidad y de la religión como un ámbito de la cultura? ¿Es posible el cultivo de la inteligencia espiritual en un contexto dominado por el ateísmo y la increencia? Y, finalmente, ¿el concepto de humanismo, de corte eurocéntrico, que ha dominado por siglos, no sería el principal obstáculo frente al cultivo de la inteligencia espiritual en un contexto de diálogo interétnico y pluricultural?

Afirman algunos pensadores que, desde una perspectiva histórica, el debate actual respecto de la relación entre inteligencia espiritual (IE), libertad religiosa y de cultos (LR) y Educación Religiosa Escolar (ERE) debe, a pesar del desasosiego generado ocasionalmente por acontecimientos

de orden social, cultural, religioso, económico y educativo, mantener la esperanza, pensar mundos posibles y realizar una constante relectura de los hechos y acontecimientos que, según Chartier (citado por Rodríguez y Bejarano, 2020), precisa “(...) en primer lugar, tener presente, además de sus regularidades, sus discontinuidades, y, en segundo lugar, otorgar, desde la posición de Nietzsche, un valor significativo a la pluralidad de fuerzas y/o el azar” (p. 12).

I. INTELIGENCIA ESPIRITUAL Y ERE

En la actualidad el tema de la inteligencia espiritual ha logrado un desarrollo significativo en el campo educativo, familiar, social y cultural, de donde se desprende una productividad intelectual vertiginosa. No obstante, para evitar una indagación dispersa del concepto, conviene partir de dos fuentes primarias en una perspectiva deductiva.

En primer lugar, se encuentran Zohar y Marshall (2001), quienes definen la inteligencia espiritual como la

(...) inteligencia con que afrontamos y resolvemos problemas de significados y valores, la inteligencia con que podemos poner nuestros actos y nuestras vidas en un contexto más amplio, más rico y significativo, la inteligencia con que podemos determinar que un curso de acción o un camino vital es más valioso que otro. (p. 19)

En segundo lugar, Torralba (2010), al retomar los aportes de otros teóricos³, sostiene que la inteligencia espiritual

(...) impulsa a plantearnos interrogantes existenciales y a vivir experiencias que trascienden los límites habituales de los sentidos, que conectan con el fondo último de la realidad y que nos acercan al descubrimiento del verdadero potencial de cada uno. (...) dinamismo que mueve a buscar la plenitud, al perfecto desarrollo de todo nuestro ser, a la profundidad y al sentido de lo que hacemos, padecemos y vivimos. (p. 57)

Aunque el trabajo de Zohar y Marshall (2001) y Torralba (2010) se caracteriza por abordar el concepto de inteligencia espiritual con la profundidad, sistematicidad, interdisciplinariedad y rigurosidad requeridas, conviene poner en discusión algunos aspectos cuyos niveles de complejidad no pueden pasar desapercibidos.

En primer lugar, el concepto de inteligencia, cuya descripción es abordada desde tres momentos epistemológicos diversos: la teoría del cociente de inteligencia (CI) a principios del siglo XX; el cambio de paradigma suscitado en 1983, con la propuesta de Gardner (“inteligencias múltiples”) y, hacia 1995, la perspectiva de Goleman (“inteligencia emocional”). En estos enfoques se evidencia un intento de diálogo entre la visión cognitivista de la inteligencia, la visión holística propuesta por

3 Entre ellos Zohar y Marshall, Emmons, Buzan, Noble, Vaughan, Küng y Singh. Cfr. Torralba (2010).

las inteligencias múltiples y el contrapeso psicológico proporcionado por la inteligencia emocional. De una u otra manera, estos itinerarios presentan algunos riesgos que es preciso anticipar.

El primero estriba en la desestimación de otras posturas y enfoques de la inteligencia desarrollados desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XXI. De acuerdo con los estudios realizados con De Zubiría (2002) y De Zubiría (2006a), los simpatizantes del cociente de inteligencia⁴ están asociados a una imagen oligárquica, centralista, unitaria, monárquica y monolítica de la inteligencia que, si bien ha dominado la mayor parte del siglo XX (y todavía persiste en la actualidad en ciertos sectores académicos y sociales), la concibe como una capacidad mental de orden superior asociada a ciertos procesos sensoriales, los cuales se consolidan en habilidades básicas.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el movimiento *hippie* y la revolución de Mayo del 68, surgieron otras formas, dinámicas, flexibles, modificables, procesuales y contextuales para entender la inteligencia humana, desde las posturas de Piaget, Sternberg, Feuerstein, Gardner y, desde los años 90 hasta la actualidad, las neurociencias.

El segundo riesgo es la explicación de la inteligencia espiritual asociada a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y la inteligencia emocional de Goleman. De acuerdo con De Zubiría (2002) y De Zubiría (2006a),

4 Thurstone, Vernon, Guilford, Broca, Galton, Terman, Binet, Simon y Cattell. Cfr. De Zubiría, J (2002).

si bien es cierto que Gardner hace aportes positivos y significativos al concepto de inteligencia, también presenta limitaciones importantes: su incipiente aporte investigativo, una teoría subyacente sobre inteligencia y excepcionalidad que no permite distinguir las diferencias entre estos dos conceptos, determinar generalizadamente un número específico de inteligencias, equipararlas en igualdad de condiciones, suponer relaciones positivas entre ellas y, por último, descartar la posibilidad de la existencia de una sola inteligencia, integrada, de forma consustancial, articulada y diferenciada, desde varias dimensiones, capacidades, habilidades y competencias, sin dejar de lado los factores de orden sociocultural en su desarrollo.

Por otro lado, Goleman, si bien es cierto presenta una intuición muy fuerte en materia de inteligencia en los últimos tiempos, lamentablemente, además de carecer de una estructura sólida en la tipificación de las competencias constitutivas de la inteligencia emocional (talento interpersonal, intrapersonal y transpersonal), no la diferencia substancialmente de la inteligencia personal de Gardner.

Finalmente, de acuerdo con De Zubiría (2002, 2006a), el tercer riesgo consiste en olvidar ciertos mitos aún vigentes dada la influencia de las posiciones genetistas y ambientalistas acerca de la inteligencia, que impiden la posibilidad de establecer un punto de encuentro. Dos ejemplos: primero, que la inteligencia, la excepcionalidad

o, incluso, la superdotación, conducirían al éxito en la vida; segundo, que la inteligencia, con sus diversas dimensiones y competencias, no requiere un proceso de desarrollo, algo desmentido por Piaget y Baltro (1973), Vygotsky (1995), Sternberg (2000), Feuerstein (1997), entre otros, pues tal rasgo va de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general.

En cuanto a la espiritualidad, Zohar y Marshall (2001) y Torralba (2010) desarrollan un concepto antropológico elaborado con la profundidad que se merece, y que se asemeja al propuesto por De la Serna (2016) y Castillo y Estrada (1987), quienes, en definitiva, la asumen como la capacidad de la persona de penetrar su mundo interior, y descubrir y comprender el sentido y horizonte que ha decidido darle a su existencia.

Chul Han (2012) enfoca su mirada crítica en esta dimensión al hablar de los terribles efectos producidos por la “sociedad del cansancio”, cuyas características, de acuerdo con Rodríguez (2017), son, entre otras, el surgimiento del sujeto alienado, depresivo y despersonalizado, sometido al violento, superficial, hiperactivo, efímero, infartante y aburrido sistema de rendimiento disciplinado.

Se suele pensar equivocadamente que la espiritualidad y la inteligencia espiritual se encuentran circunscritas al campo de las humanidades, la filosofía y la teología, sin una base científica que apoye esta creencia. Además de Zohar y Marshall (2001) y Torralba (2010), quienes muestran un interés por explicar las bases científicas y biológicas

que las soportan, en la actualidad, desde el año 2006 las neurociencias les han prestado especial atención.

De Zubiría (2006b; 2007) y Logatt y Castro (2011) sostienen que el lóbulo prefrontal, sede de la afectividad humana y zona en la que se producen los neurotransmisores encargados de elevar los niveles de bienestar, interés, expectativa y sentido, alcanza su madurez a los 30 años en las mujeres y a los 40 años en los hombres. No resulta extraño que, en este contexto investigativo, el surgimiento de la neuroteología empiece a ganar terreno en el mundo científico, filosófico y teológico, gracias a los aportes de Newberg (2010) y una amplia gama de nuevo conocimiento generado en la última década.

Al igual que se llevó a cabo con el concepto de inteligencia, en este particular, resulta prudente exponer algunos cuestionamientos a la hora de pensar en los procesos formativos de las nuevas y actuales generaciones de seres humanos. En primer lugar, la espiritualidad constituye una dimensión propia de la naturaleza humana y, por lo tanto, de la formación integral. La Asociación Colombiana de Colegios de la Compañía de Jesús (ACODESI, 1999), define la formación integral como

(...) un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica, a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Es decir, vemos al ser humano como uno y a la

vez pluridimensional, bien diverso como cuerpo y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad (p. 14).

Ahora bien, si la espiritualidad es una dimensión humana, susceptible de ser aprendida y enseñada, significa también que la inteligencia espiritual, como una capacidad, competencia o habilidad constitutiva del ser humano, debe formar parte de los propósitos, contenidos y estrategias orientados a la formación integral; por tanto, la dimensión espiritual y la inteligencia espiritual deben incluirse en los propósitos formativos de todas las áreas del plan de estudios, y no solamente de la ERE, de lo contrario, en lugar de hablar de formación integral, de forma equívoca toda la empresa educativa estaría enfocada a una simple integración curricular.

En segundo lugar, si se atiende a los aportes ofrecidos por las neurociencias aplicadas a la educación, especialmente respecto del proceso de maduración del lóbulo prefrontal al que nos referimos antes, las habilidades o competencias que, de acuerdo con Torralba (2010), se ganarían al desarrollar la inteligencia espiritual, y, por otro lado, las habilidades que el mismo autor sugiere para cultivarla, dependen esencialmente del grado de maduración y crecimiento mental, cerebral y neurológico de la persona. Se trata de habilidades de orden superior que se iniciarán, de una manera u otra, en la niñez y la juventud, pero cuyo desarrollo se consolidará cuando dichas zonas corticales alcancen cierto nivel de maduración.

2. LIBERTAD RELIGIOSA Y ERE

Al igual que la categoría de inteligencia espiritual, la de libertad religiosa y de cultos también ha recibido un importante desarrollo intelectual a nivel filosófico, teológico, político, cultural y educativo. Es un tema que se ha constituido, como lo afirma Bielefeldt (2016), en objeto de discusiones, campañas, conflicto, guerras, acciones revolucionarias, incursiones políticas, ideológicas y religiosas, proyectos jurisprudenciales de todas las connotaciones, a lo largo del devenir histórico, asociado, por su puesto, al diálogo interreligioso, la diversidad religiosa y el pluralismo, el cual se ha intensificado desde 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y, en el escenario de la Iglesia Católica, desde 1963, con el decreto *Unitatis redintegratio* (1964) y la declaración *Dignitatis humanae* (1965), del Concilio Vaticano II.

Si se focaliza la mirada hacia la ERE en el contexto colombiano y latinoamericano, la libertad y diversidad religiosa, el diálogo interreligioso y el pluralismo han suscitado el debate académico y pedagógico en los últimos 30 años desde la Constitución Política Colombiana de 1991, y, en el ámbito investigativo, desde los primeros decenios del siglo XXI, por parte de instituciones de educación superior y centros de estudios asociados a la FIUC y la ODREC. Sin embargo, fiel a la perspectiva metodológica, resulta definitiva la discusión crítica a partir de algunos esfuerzos intelectuales desarrollados en los últimos años.

En primer lugar, a nivel nacional, desde el punto de vista jurídico, en memoria de lo anunciado en el artículo 18 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y el artículo 19 de la Constitución Política Colombiana de 1991 sobre la libertad religiosa, se han realizado investigaciones y esfuerzos de compilación legislativa que muestran la amplitud y complejidad de su impacto a nivel social, cultural y educativo.

De todos ellos se destaca, por un lado, el trabajo realizado por Martínez et al. (2020), quienes, al hacer un seguimiento del ordenamiento jurídico desde 1991 hasta la promulgación de las políticas públicas sobre la libertad religiosa y de cultos en el 2018, concluyen que el Estado, si bien es cierto tiene el deber de velar por el reconocimiento y protección de los derechos de los ciudadanos, muestra en este particular dificultades y tropiezos en la praxis jurídica.

Por otro lado, y aún más importante, se encuentra el documento emitido por la Oficina de Asuntos Religiosos del Ministerio del Interior en el año 2015, el cual deja entrever la distancia entre el coraje que acompaña las declaraciones de este organismo institucional, al respaldar el pluralismo como garante de la igualdad, la libertad, la esperanza, el consuelo, la reconciliación y la paz, y su lento desarrollo en un estado social de derecho, en el que algunos ciudadanos se tornan intolerantes, prejuiciosos, dogmáticos, poco asertivos y violentos.

En la esfera filosófico-teológica, resulta pertinente destacar algunos aportes. Al respecto, se encuentra González (2014) quien, dada su preocupación por la existencia de actitudes discriminatorias que socavan las mismas bases por las que se edifican las sociedades democráticas, sostiene que la libertad religiosa, la libertad de conciencia y la libertad de culto, al constituirse en aspectos fundamentales que, además de garantizar la dignidad de la persona humana, posibilitan la búsqueda de la trascendencia, no deben equipararse de manera similar, pues la libertad de conciencia resulta ser una categoría más amplia que incluye, entre todas las demás convicciones, la libertad religiosa, y, a su vez, la libertad de cultos se constituye en un término más específico.

Asimismo, uno de los argumentos desarrollados por González (2014) se relaciona sustancialmente con la postura de Bielefeldt (2016), Marie Courau et al. (2016), Ziebertz (2016) y Borgman (2016), quienes abordan, por un lado, la libertad religiosa en su sentido negativo, como la simple tolerancia frente a las convicciones religiosas o arreligiosas de los demás seres humanos, la inclinación hacia el propio beneficio o la capacidad de hacer lo que se quiere sin ningún tipo de coacción externa, en función del espejismo de una vida mejor; y, por otro lado, en su sentido positivo, como la promoción del fenómeno religioso en cuanto aspecto fundamental de la cultura, cuya evolución debe ser evidente en el marco del respeto por los principios éticos universales, siempre y cuando propenda

por una inclinación hacia la justicia, la responsabilidad y la disponibilidad interior, emancipada de todo tipo de ataduras y condiciones que impidan a las personas hacer lo que tienen que hacer y hacerlo libremente.

En el contexto latinoamericano, Mendoza Álvarez (2016), desde una perspectiva decolonial que bien podría articularse a las propuestas de Descola (2011), Left (2010), Escobar (2003; 2011), De Sousa (2006), Mignolo (2013), Walsh (2009), Chaparro (2003) y Gasché (2010), defiende la necesidad de una libertad religiosa mesiánica, es decir, como una renuncia a las estructuras globalizantes de opresión social, lo cual implica una transformación paulatina de las comunidades y los procesos jurídicos irrelevantes, y volcar la mirada hacia las víctimas, resignificar la espiritualidad como fuente de humanización, afirmar el buen vivir y fomentar el diálogo interreligioso e intersapiencial.

En el ámbito educativo, Echeverry (2010) manifiesta que, en Colombia, desde el surgimiento de la declaración *Dignitatis humanae* en 1965 y la Constitución Política de Colombia de 1991, el discurso respecto de la libertad religiosa apenas se está suscitando dado que, infortunadamente, el monopolio de la Iglesia Católica estaba latente.

Afirma que las perspectivas pedagógicas y curriculares, con sus respectivos fundamentos, más aún en el ámbito de la ERE, tienen en sus manos transformar las dinámicas sociales y la cultura al interior de una comunidad o una institución educativa. Si se quiere promover la libertad e inclusión religiosa al interior de la ERE, resulta necesario

abandonar los territorios de poder de las diferentes agrupaciones religiosas, construir una ética civil y fomentar el pluralismo, algo que puede lograrse siempre y cuando, como se lo expuso en una publicación realizada en el año 2018, en coautoría con los investigadores Jéssica Bejarano y Eyner Chamorro, se diversifique el discurso religioso en los propósitos, contenidos, metodología y evaluación, se desarrolle el pensamiento argumentativo, multiperspectivo, sistémico y crítico y, finalmente, se promueva un diálogo respetuoso abierto, profundo, ético, humilde, democrático, reconciliador y constructivo.

3. CURRÍCULO DE LA ERE, INTELIGENCIA ESPIRITUAL Y LIBERTAD RELIGIOSA. ALGUNAS PAUTAS PARA SU RESIGNIFICACIÓN

Una de las características de los enfoques pedagógicos y las didácticas contemporáneas, de acuerdo con De Zubiría (2004), además de ser interestructurantes, enfocarse en el desarrollo de habilidades y estructuras mentales y utilizar recursos didáctico-metodológicos, es contar, como también lo sugieren Ausubel, Novak y Hanesian (1983), con una secuencia mental definida compuestas por propósitos, contenidos, estrategias didácticas y estrategias de evaluación. En esta lógica, a continuación se harán algunos aportes frente a los procesos formativos

en el ámbito de la ERE, al interior de las dos instituciones educativas objeto de investigación.⁵

En primer lugar, en el año 2021 se logró identificar que las dos instituciones educativas, a pesar de sus diferencias curriculares, se caracterizan en sus propósitos formativos por dos aspectos en particular: la articulación con los lineamientos y estándares curriculares en el área de ERE propuestos por la Conferencia Episcopal Colombiana (CEC, 2012), y, por otro lado, un marcado enfoque cristiano católico inclusivista (Torres, 2000). Al realizar un ejercicio básico de confrontación, 2 de los 7 beneficios que se adquieren con la inteligencia espiritual⁶ estarían vinculados a los propósitos de la ERE en ambas instituciones objeto de estudio, aunque, por la naturaleza inclusivista del currículo, se correría el riesgo de reducir su campo de acción.

Dado su aporte a la formación integral a la que deben comprometerse las instituciones educativas, se

5 Como evidencia documental, el investigador recoge la información a partir de los planes de estudios de la ERE proporcionados, con las autorizaciones respectivas, por las directivas del Colegio Filipense “Nuestra Señora de la Esperanza” y la IEM Colegio Ciudad de Pasto.

6 Buscar la profundidad en las relaciones. Tratar de ver aquello que une a la persona a los demás. Relativizar las diferencias. Gozar intensamente de la belleza que se revela en el mundo. Experimentar un bagaje interior muy abundante. Tener una enorme capacidad de conexión con todo lo que existe porque intuye los elementos que unen, lo que subyace en todas las individualidades. Experimentar el deseo de darse tal como es, sin complejo ni sentimiento de culpa. Cfr. Torralba, 2010, pp. 79-190.

requiere que el objeto de la ERE tenga presente el diálogo pluralista como paradigma religioso y cultural, al igual que una visión inter y transdisciplinaria que posibilite el desarrollo de otro tipo de habilidades presentes en todas las dimensiones humanas.

En segundo lugar, se evidencian los elementos de orden conceptual, procedimental y actitudinal requeridos para alcanzar los propósitos educativos en el plan de estudios proyectado para el año 2021; en este ámbito, las dos instituciones educativas, a pesar de las diferencias en su naturaleza jurídica, desarrollan los mismos contenidos curriculares, centrados en un eje temático por grado, abordado desde cuatro fundamentos (antropológico, bíblico, cristológico y eclesiológico), a través de un lenguaje bíblico, litúrgico, doctrinal y moral, y con el propósito de desarrollar competencias de orden lógico, comunicativo, hermenéutico, ético y prospectivo.

Por otro lado, Arias y Lemos (2015) elaboran un interesante esquema de desarrollo formativo en materia de inteligencia espiritual, desde los tres elementos de la competencia propuestos por las neurociencias aplicadas a la educación:

Tabla 1
Propuesta de contenidos desde la inteligencia espiritual
en las tres dimensiones de la mente

DIMENSIÓN AFECTIVA	DIMENSIÓN COGNITIVA	DIMENSIÓN CONDUCTUAL
- Entusiasmo	- Razonamiento moral	- Control de los impulsos
- Sensibilidad por el arte	- Práctica de meditación	- Sobriedad, sencillez
- Admiración por lo misterioso	- Búsqueda de sentido	- Manejo del ocio
- Empatía	- Autoconocimiento	- Cuidado de la salud
- Paz interior	- Autotrascendencia	- Estoicismo o resistencia física
- Felicidad	- Actitud frente al dolor	- Ejercicio de la solidaridad

Fuente: Arias y Lemos (2015)

Contrario a lo que se observa en los propósitos educativo, en el segundo elemento curricular se evidencian mayores aspectos sobre los que se puede establecer un diálogo, y más exactamente cuando, a pesar de las diferencia estructurales y enunciativas, se identifica la necesidad clasificar los contenidos por las dimensiones de la competencia. El problema estriba en el lenguaje utilizado para el desarrollo de los procesos, lo que hace recomendable ampliar el horizonte de comunicación desde una perspectiva pluridimensional y pluralista.

En tercer lugar, se encuentran las estrategias didácticas y de evaluación, de las que se obtuvo que, en las dos instituciones educativas, pese a las diferencias en su paradigma, enfoque y modelo pedagógico, se asumen

de manera unánime, además de la secuencia formativa propuesta por la teología latinoamericana (*ver, juzgar y actuar*), los criterios de evaluación del área, los cuales responden probablemente a orientaciones pedagógicas establecidas a nivel nacional, regional o local. Sin embargo, en el ámbito de la inteligencia espiritual, Zohar y Marshall (2001), al igual que Torralba (2010) ofrecen, como pauta metodológica, los elementos que se requieren para el cultivo de la misma⁷.

No se plantea en ninguno de los autores, como tampoco en los investigadores y pedagogos que usaron sus posturas e hicieron aportes al desarrollo de sus propuestas, criterios o estrategias de evaluación, dado que la finalidad de la inteligencia espiritual trasciende incluso la función pedagógica y social de la evaluación, pues va enfocada a la formación integral.

CONCLUSIONES

Una ERE que fomente el cultivo de la inteligencia espiritual y la libertad religiosa, en medio de los retos de la globalización económica, la revolución tecnocomunicativa, el pluralismo, los clamores del pueblo colombiano a nivel político, económico y social, el retorno de lo religioso-espiritual y la sociedad del cansancio debe, en primer lugar, considerar que la inteligencia espiritual es una

7 Cfr. Torralba, 2010. Nota n.º 6.

dimensión humana que, al igual que las demás, no debe agotarse en sus propósitos formativos.

Por otro lado, se requiere de una resignificación curricular de sus objetivos, contenidos curriculares, estrategias didácticas y de evaluación que permita practicar la soledad, disfrutar del silencio, desarrollar la capacidad de comprensión, el pensamiento argumentativo, multiperspectivo, sistémico y crítico, valorar las experiencias estético-corporales y ejercer la solidaridad.

Finalmente, dado que la inteligencia espiritual, por antonomasia, conduce a la libertad religiosa en su sentido positivo, emancipada de territorios de poder y promotora de la defensa de los principios éticos universales, debe favorecer un diálogo respetuoso, abierto, profundo, ético, humilde, democrático, reconciliador y constructivo. Por el contrario, una ERE que dificulte el desarrollo de la inteligencia espiritual y la libertad religiosa es aquella que se caracteriza por no renunciar a la confesionalidad o aconfesionalidad en su discurso.

REFERENCIAS

- ACODESI. (1999). La formación integral y sus dimensiones. Documento de trabajo. Bogotá: ACODESI.
- Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Arias, R. y Lemos, V. (2015). Una aproximación teórica y empírica al constructo de la inteligencia espiritual. *Enfoques*, 27(1), 79 - 102. <https://publicaciones.uap.edu.ar/index.php/revistaenfoques/article/view/54>

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991, 4 de julio). Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional* n.º 114. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. Trillas.
- Bielefeldt, H. (2016). La libertad religiosa, un derecho humano disputado. *Concilium*, (367), 46-56.
- Borgman, E. (2016). La perdurable importancia de la libertad religiosa. *Concilium*, (367), 111-122.
- Castillo, J. y Estrada, J. (1987). *El proyecto de Jesús*. Sígueme.
- Chaparro, A. (2003). De logos a mythos. Crónica de una involución. En A. Chaparro y C. Schumacher, *Racionalidad y discurso mítico*. Universidad del Rosario, ICANH.
- Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Declaración Dignitatis humanae sobre la libertad religiosa*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html
- Conferencia Episcopal Colombiana (CEC). (2012). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*. CEC.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 18). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- De la Serna, E. (2016). La presencia del espíritu en los escritos de San Pablo. *Revista Bíblica*, 77, 157-180. <https://doi.org/10.47182/rb.77.n-201652>
- De Sousa, B. (2006). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En *Pluralismo Epistemológico*. CLACSO; CIDES-UMSA; Muela del Diablo. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/05santos.pdf>

- De Zubiría, J. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Magisterio.
- De Zubiría, M. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (2006a). *El mito de la inteligencia y los peligros del cociente intelectual*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (2006b). *Psicología del talento y la creatividad: cómo explorar, identificar y desarrollar el talento de todos los niños y jóvenes*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (2007). *La afectividad humana: sus remotos orígenes, sus instrumentos y operaciones, cómo medirla con escalas y afectogramas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Descola, P. (2011). Más allá de la naturaleza y la cultura. En L. Montenegro (ed.), *Cultura y naturaleza. Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia*. Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis.
- Echeverry, A. (2010). ¿Auspiciar o controvertir la libertad religiosa desde la educación? Aportes al debate sobre una educación religiosa pluralista. *Theologica Xaveriana*, 60(170), 395-416.
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. Tabula Rasa.
- Escobar, A. (2011). Una minga para el postdesarrollo. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 306-312. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86020038022>
- Feuerstein, R. e. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Bruño.

- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414>
- González, G. (2014). La libertad religiosa y la libertad de conciencia. En Jornadas “*La libertad religiosa en la sociedad pluralista*”. Universidad Católica del Uruguay. https://ucu.edu.uy/sites/default/files/pdf/2014/ponencia_gonzalez.pdf
- Left, E. (2010). Imaginarios sociales y sustentabilidad. *Cultura y representaciones sociales* 5 (9), 47-121.
- Marie Courau, T., Babić, M. y Vila-Chã, V. (eds.). (2016). La libertad religiosa. *Concilium*, (367).
- Martínez, J., Torregrosa, N., Torregrosa, R., Reyes, G., Jiménez, J. y Torres, J. (2020). Libertad religiosa, de culto y de conciencia en la política pública de Bogotá. *Revista Republicana*, (29), 129-148. <https://doi.org/10.21017/rev.repub.2020.v29.a90>
- Mendoza Álvarez, C. (2016). La libertad religiosa frente a la violencia sistémica. *Concilium*, (367), 89-98.
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, el pensamiento fronterizo y la desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, 74(2), 7-23.
- Ministerio del Interior de Colombia. (2015). *Libertad religiosa y de cultos. Ámbitos de aplicación práctica desde la Constitución, la ley y la jurisprudencia*. Oficina de Asuntos Religiosos.
- Pablo VI. (1964). *Decreto Unitatis redintegratio sobre el ecumenismo*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19641121_unitatis-redintegratio_sp.html
- Piaget, J. y Battro, A. M. (1973). *Estudios de psicología genética*. Emece.
- Rodríguez, D. (2017). En búsqueda del sentido dentro y fuera de Occidente (pp. 98-122). En A. Trujillo (coord.), *Pensamiento filosófico, carácter pantónomo*. Unimar.

- Rodríguez, D. y Bejarano, J. (2020). *Un camino por recorrer. Ensayos sobre las prácticas pedagógicas discursivas*. Astarón.
- Sternberg, R. (2000). *La inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Paidós Ibérica.
- Torrallba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.
- Torres, E. (2000). *El diálogo de las religiones*. Verbo Divino.
- Universidad Católica de Pereira. (2021). Proyecto de investigación *Intuiciones para el cultivo de la inteligencia espiritual en la Educación Religiosa Escolar desde la perspectiva de la libertad religiosa y de cultos*. Vicerrectoría de Investigaciones.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Walsh, K. (2009). Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: Refundares político-epistémicos en marcha. En S. Albagli y M. L. Maciel (eds.), *Conocimiento, capital y desarrollo: dialécticas contemporáneas*. Editorial La Crujía.
- Ziebert, H. G. (2016). La libertad religiosa como desafío para la religión y la sociedad. *Concilium*, (367), 99-110.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual. La inteligencia que nos permite ser creativos, tener valores y fe*. Plaza & Janés.

CAPÍTULO V

Libertad religiosa e interacción social como expresiones de la inteligencia espiritual en ambientes de Educación Religiosa Escolar

Estiven Valencia Marín*, Yulman Fernando Arias
Betancur** y María Ceneida Alfonso Fernández***

En el presente texto se busca profundizar uno de los aspectos recientemente visibilizados en la teorización de la Educación Religiosa Escolar (ERE), como es la

* Magíster en Filosofía por la Universidad Tecnológica de Pereira, Licenciado en Educación Religiosa y Filosofía por la Universidad Católica de Pereira. Secretario de la Red Colombiana de Filosofía de la Religión (RCFR) y del Centro de Estudios Clásicos y Medievales (CESCLAM). Integrante del Grupo de Investigación del Fenómeno Religioso. estiven.valencia@ucp.edu.co ORCID: 0000-0001-9652-7701

** Magíster en Humanidades y Teología por la Universidad Católica de Manizales. Licenciado en Ciencias Religiosas, Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano por la Universidad Católica de Pereira. Integrante del Grupo de Investigación del Fenómeno Religioso. yulman.arias@ucp.edu.co ORCID: 0000-0002-8320-0598

*** Licenciada en Ciencias Religiosas por la Universidad Católica de Pereira. Especialista, Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la misma Universidad. Máster en Educación y Formación de la Universidad París Est-Créteil (UPEC). Integrante del Grupo de Investigación del Fenómeno Religioso. ceneida.alfonso@ucp.edu.co ORCID: 0000-0001-7929-1012

inteligencia espiritual y sus elementos constitutivos. De manera específica, se reflexiona sobre algunas razones y condiciones que justifican y fomentan el desarrollo de la inteligencia espiritual desde este sector escolar, no sólo como valoración de los acontecimientos de la vida sino como expresión de la interacción con la diferencia (Torralba, 2010).

A nivel de creencias, ideas, convicciones y, en general, por las diversas representaciones que existen en el mundo, es imprescindible el reconocimiento del otro, con base en la libertad, el respeto y la igualdad, teniendo en cuenta que las interacciones humanas a veces son difíciles. Pero, justamente, preguntarse por las razones y condiciones que favorecen la interacción entre las personas en el ambiente escolar, permite apelar a la inteligencia espiritual.

En el ámbito educativo cohabitan imaginarios sociales, perspectivas de vida, creencias y demás formas de encarar la existencia, asuntos que han tomado fuerza por la necesidad de integrar lo diverso, sin negar la singularidad de cada una de esas representaciones. Pero las experiencias de sentido que influyen en las relaciones humanas, es decir, las experiencias de carácter religioso inherentes al hombre que convergen en la capacidad de comprensión, significación y acción frente a los acontecimientos (Vroom, 1993; Kellenberger, 1989; Cobb, 1993), no escapan de los conflictos que llevan a la confrontación con distintos modos de pensar y de creer (García, 2014; Valencia, 2018; Hernández, 2020; Ramírez, 2020). Sin embargo,

le corresponde al ámbito educativo establecer pautas de resolución de esos conflictos, que tengan por base la valoración de la diversidad de creencias y el diálogo.

De hecho, para Delors, “la educación no puede contentarse con reunir simplemente a los individuos y suscribirlos a unos valores forjados en el pasado. Debe responder a la pregunta por el vivir juntos [...] y dar opción de participar en un proyecto social” (1997, p. 59). Por esta razón, lo que en la escuela se considera útil a nivel de las relaciones humanas, como son el respeto por la diferencia y la solidaridad hacia los menos favorecidos, puede reproducirse en las esferas comunitarias a las que las personas se adhieren, ya sea en el ámbito familiar, eclesial, político o de amistad. Mas, la pregunta por el acontecer de la vida y su destino, si bien estructura una inteligencia espiritual que se caracteriza por la búsqueda de plenitud con los demás, escapa al sectarismo cuando las convicciones de las personas no dividen, sino que complementan y unen (Torralba, 2010; Zohar y Marshall, 2001).

Así, pues, a partir lo expuesto, en los próximos apartados se hace referencia a algunas estrategias de diálogo desde la ERE con las múltiples cosmovisiones, espiritualidades y credos, teniendo en cuenta que esta se entiende como un escenario propicio para la reflexión, la comprensión y la interacción con los demás. Luego, se discurre sobre el carácter relacional que poseen tanto la inteligencia espiritual como la libertad religiosa, con el fin de analizar su participación en la formación integral

de los educandos. Todo lo dicho tiene su razón de ser al considerar los derechos humanos, la importancia de los vínculos colectivos, la trascendencia como elemento intrínseco de la persona y, de modo general, el desarrollo humano.

I. EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR COMO ESCENARIO DE DIÁLOGO INTERCONFESIONAL

“Si el diálogo presupone la integridad de la propia fe personal, requiere además la apertura al otro en su diversidad”.

J. Dupuis (2002)

Si bien la religión es parte del patrimonio cultural, histórico y moral del ser humano, ésta no es ajena a las valoraciones personales y colectivas. Pero, aunque comúnmente en los procesos formativos la religión se restringe a contenidos doctrinales, ella tiene mayor alcance cuando existen contextos con diversidad de creencias. De hecho, las demandas de reconocimiento y promoción de los valores personales, comunitarios, religiosos y políticos que se asumen como posibilidades de creación de ambientes favorables a la interacción social, comportan un ejemplo de aquel alcance que excede lo doctrinal, pero también desde ello se construyen las relaciones humanas.

Entonces, aprobar o desaprobar las diferentes formas de creencias, entendidas como horizontes de sentido para relaciones amenas y cordiales entre los miembros sociales,

comporta la posible realización u obstaculización de una sociedad igualitaria. En lo que respecta a las formas de creencia, todo individuo asume diversos medios para comprender su entorno; de ahí la adopción de una confesionalidad concreta. No obstante, las que impulsan dicha comprensión del mundo son las motivaciones de la persona, además de una praxis que complementa aquel saber adquirido a propósito del sentido que orienta en los sucesos de la existencia (Villoro, 2008, p. 109; Beuchot, 2017, p. 40).

La idea es que, tanto los motivos de acción como de comprensión de los acontecimientos en la existencia, se complementan no sólo en unas valoraciones que se prestan a las cosas sino, también, en una apertura a la diversidad que, en conjunto, posibilitan la inteligencia, según lo advierten Torralba (2010, p. 46) y Zohar y Marshall (2001, p. 67). Tal inteligencia, caracterizada por la valoración de los acontecimientos en la vida y la apertura a lo diverso, inspira el diálogo con el otro que, en esencia, alberga distintas experiencias de sentido. De aquí que, por tratarse de un hecho diverso y rico en análisis y juicios sobre el mundo, se incluya lo religioso entre los objetos formativos con fines de educación integral que atiende al educando en sus múltiples dimensiones, y estimula las actitudes de comunicación y participación.

El docente de ERE, un agente educativo debidamente formado para facilitar los contenidos propios del área, debe ser consciente de ser posibilitador de un saber práctico más

que de conceptos. En otras palabras, concretamente en lo propuesto por García Garzón (2014), su objetivo es generar escenarios de reflexión que permitan a los estudiantes construir criterios de acción frente a la realidad en la cual se encuentran inmersos, y a la que están en capacidad de transformar (p. 34). De igual modo ocurre con el fomento de unas políticas de paz y convivencia que demandan un trato especial para la resolución de conflictos, tal como asegura Ramírez Tamayo (2020, p. 89); estas influyen en las acciones de los educandos como futuros ciudadanos que posibiliten mejores modos de vida para ellos y los demás.

Así pues, la reflexión sobre las acciones y la práctica de las virtudes, como expresiones para el desarrollo del ser humano, se suscita a partir de las comprensiones y significaciones que todo individuo da a lo que experimenta. Pero estas comprensiones y significaciones que, a veces, intentan darse como verdad absoluta, desvirtúan la coexistencia con lo diverso. Frente a este particular, estudios de talante observacional como los de Hernández Acevedo (2020) y Muñoz Acosta (2014), aplicados a entornos plurales de fe, ofrecen estrategias para el logro de encuentros entre las confesionalidades y la consolidación del diálogo entre docentes y estudiantes. Por una parte, según Hernández (2020, p. 37), sin pretensión de someter ni de convencer, se debe animar al educando a encontrar las categorías hermenéuticas que permitan el diálogo desde unos fundamentos que son semejantes a cada creencia.

Por otra parte, desde una óptica más afectiva y empática, es necesario analizar con el estudiante los beneficios que cada uno puede aportar a la convivencia, ya sea en el plano privado o el social; pero es el docente quien debe propiciar un ambiente cercano para el fomento de las habilidades relacionales en cada persona según Muñoz (2014, p. 241). Animar en la búsqueda de puntos de encuentro en las confesiones y fomentar el análisis de beneficios que cada uno puede aportar a un mejor modo de interacción con otros, suponen ejercicios grupales que merecen especial atención por cuanto de ellos surgen actos de reconocimiento. Sin embargo, el ser humano aprende y se relaciona diferente de acuerdo a sus convicciones y sus creencias.

Un aprendizaje profundo, que en nada se asemeja al recurso memorístico, tan arraigado en el ámbito educativo, busca que el aprendiz transforme su estructura cognoscitiva, de modo que, en palabras de García, se propenda por un aprendizaje significativo (2014, p. 27). A raíz de ello, el contenido que se imparte con el fin de mejorar las condiciones de interacción entre individuos, está lejos de ser una simple reproducción de ideas. Por el contrario, y para efectos pedagógicos de la ERE, se trata de la integración entre la teoría y la práctica para que desde las aulas se valoren las diferencias, incluso, entre los actores educativos, de manera que se fomente tanto la apertura como el diálogo con otros.

En esencia, los espacios en que se tratan asuntos religiosos sin priorizar la visión de una confesión específica, incentivan la interacción entre múltiples opciones de sentido. De hecho, las experiencias de vida y el sentido que el ser humano otorga a estas, ofrecen las más variadas formas de pensar y actuar, las cuales son útiles a una reflexión sobre las mejores condiciones para las relaciones humanas, un asunto que le incumbe a los ámbitos educativos. De aquí que la ERE deba cuidarse porque a ella le corresponde ofrecer los medios para una profunda consideración de lo conveniente al individuo y su colectivo; colectivo que depende de todo ser humano particular con sus dimensiones moral, cognitiva y afectiva.

Lo anterior deja abierta la posibilidad de plantear estrategias para la apropiación de una inteligencia espiritual que se revela en la idoneidad de las relaciones humanas y sus múltiples expresiones. Esto puede apoyar el rechazo de la violencia, cualquiera sea su forma, tanto en las relaciones personales como en la confrontación de creencias, porque se busca una coexistencia armoniosa entre estas, tal como lo plantean las diversas religiones (Dupuis, 1991, p. 328; Basset, 1999, p. 271; Valencia, 2018, p. 89; Kellenberger, 2018, p. 75). El logro de este objetivo en el ámbito escolar por vía de estrategias como las mencionadas (la búsqueda de lo común entre confesiones y el análisis de beneficios que cada uno puede aportar a las relaciones humanas), será importante para el establecimiento de sociedades más justas y armónicas.

2. INTELIGENCIA ESPIRITUAL Y PROMOCIÓN DE VÍNCULOS SOCIALES EN CONTEXTOS ESCOLARES

[...] “en el ser humano, más allá de su vida exterior, existe una vida interior que es consecuencia del cultivo de la inteligencia intrapersonal y espiritual”.

Torralba (2010)

Si la vida exterior del ser humano abarca múltiples complejidades, y a través de la historia de la humanidad diferentes disciplinas han realizado acercamientos para descifrar o comprender lo que en él acontece, y si solo han realizado aproximaciones teóricas para entender su vasto universo, cuanto más es la complejidad que subyace en su vida interior. A través de diversas épocas, personas inquietas por el mundo interior han afirmado que, a partir de la búsqueda del mundo interior, se logra vivir una vida con verdadero sentido, Piedra (2018) expone que:

la importancia de la espiritualidad en las prácticas educativas radica en la referencia al ser esencial-interior, de manera que con su desarrollo se logra ampliar el sentido del “ser”, la capacidad de discernir serenamente, lo cual conduce al interés incondicional por todos y por todo, al amor y a la paz; es decir, bajo estos principios, se cultivará una transformación profunda que alcance no sólo las relaciones intra e interhumanas, sino también con la naturaleza (p. 101).

Por tanto, quien se confronta con la propia transformación y se esfuerza por mantener relaciones cada vez más humanas, fraternas, y, por ejemplo, se conecta con su propio mundo interior por medio de la contemplación, transita por una de las formas que expone Torralba (2010) para cultivar la inteligencia espiritual, ya que esta “faculta para tener aspiraciones profundas e íntimas, para anhelar una visión de la vida y de la realidad que integre, conecte, trascienda y dé sentido a la existencia” (p. 24). Así, la persona se acerca a su propia interioridad e identifica su razón de ser sin desconectarse del mundo real; pero, tal asunto se convierte en un desafío para las generaciones de hoy por los múltiples llamados que le hace una sociedad tecnocéntrica (*Caritas in Veritate*, 2009, 77). En este sentido, el mundo interior ha pasado a ser pasajero y de poca relevancia.

Lo anterior es un asunto que a la ERE le compete prestar suma atención, por cuanto a los escenarios educativos, y desde este saber disciplinar, se les ha confiado aportar a la construcción de una mejor sociedad; de ahí la importancia de que los vínculos sociales se mantengan desde la convicción de vivirlos en torno al cumplimiento de los valores humanos como conectores de dicha sociedad. Por ello, Torralba (2010), sobre la inteligencia espiritual, expone que “quien la cultiva, vive más intensamente cada sensación, cada contacto, cada experiencia, cada relación interpersonal” (p.26).

En tal sentido, es preciso estimular los escenarios educativos para que cuenten con iniciativas pedagógicas orientadas al desarrollo personal, integral y social, al desarrollo trascendente y a transformar la sociedad actual, por cuanto hoy urge potenciar la sensibilidad del ser como agente humanizador de su entorno. Por ello, como bien plantea Nussbaum (2001), “cada vez más estamos siendo llamados a entender cómo los problemas, por ejemplo, [...] los derechos humanos, la ecología, incluso los negocios e industria están generando discusiones que reúnen a personas de muchos países en pos del análisis concienzudo hacia la solución de problemáticas sentidas” (p. 25).

En esta perspectiva, se entiende que no es una ilusión pretender integrar redes colaborativas en función del bienestar psicosocial, en tanto que en el encuentro con el otro se alinean propósitos conjuntos y se dan respuestas oportunas a las necesidades comunitarias. Sin embargo, en algunos escenarios educativos en los que paradójicamente los diseños curriculares no ayudan a valorar el bien común, pareciera que a la escuela le falta gestión para dinamizar e implementar currículos que potencien el desarrollo y el cultivo de la inteligencia espiritual.

Dadas estas circunstancias circunscritas en el aula, crece el interés de considerar a la ERE como escenario propicio para fomentar, desde las prácticas pedagógicas, el cultivo de la inteligencia espiritual que, como bien lo plantea Torralba (2010), proporciona a la persona unos beneficios que le otorgan plenitud y sentido a la existencia

aún en medio de las incertidumbres, las incomprendiones, los temores y los desencantos que se viven en la escuela. Ante estas realidades, Zohar y Marshall (2001) exponen que “la inteligencia espiritual nos hace conscientes de que tenemos problemas existenciales y nos permite resolverlos o al menos tomar postura frente a ellos. Nos da un sentido «profundo» sobre la lucha por la vida.” (p. 27)

Por tanto, cultivar la inteligencia espiritual puede ser una herramienta educativa valiosa en el contexto de una sociedad que evoluciona en sus concepciones ideológicas, políticas, religiosas y también culturales, entre otras; se convierte en otro desafío para los actores educativos, quienes desde el aula pueden reconstruir el tejido social altamente fracturado. Respecto a este asunto, Quiroz (2015) plantea cómo el origen de la pedagogía social

(...) está vinculado a la necesidad de intervenir socio educativamente en distintas comunidades que tienen en común la crisis como consecuencia de las profundas alteraciones producidas por la industrialización; la búsqueda de soluciones a las carencias humanas y sociales surgidas de las tensiones y los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos, los cuales rebasan, en muchos casos, la comprensión y adaptación de las comunidades y los sujetos (p. 63).

Ante las divergencias mencionadas, la tarea de los encargados de la educación es ensanchar las posibilidades de crecimiento humano a través de los beneficios que otorga a estudiantes y docentes el asumir con interés

el cultivo de la inteligencia espiritual. Dicho cultivo se debe a las siguientes doce formas que propone Torralba (2010) en su obra *Inteligencia espiritual: la práctica asidua de la soledad, el gusto por el silencio, la contemplación, el ejercicio del filosofar, disfrutar de lo espiritual en el arte, el diálogo, el ejercicio físico, el dulce no hacer nada, la experiencia de la fragilidad, el deleite musical, la práctica de la meditación y el ejercicio de la solidaridad.*

Es de precisar que la responsabilidad que atañe a la escuela es categórica, en razón de que desde la pedagogía crítica tanto el maestro como el estudiante aprenden y se construyen. En tal sentido, la interacción socioemocional contribuye al despliegue de relaciones interpersonales óptimas con las que se da valoración a los significados que tienen estos actores educativos y, por ello, es apremiante que converjan proyectos conjuntos que exalten la dignidad humana, sin que se pierda de vista que la ERE desarrolla y potencia dimensiones entre las que se incluye el ámbito espiritual.

En líneas generales y paradójicamente, “la religión [...] es considerada en la actualidad como superestructura social que, además de ser un espacio de sentido vital para sus miembros, donde encuentran respuesta a los grandes interrogantes vitales, tiene una gran diversidad de funciones de carácter económico, político y social” (Benavent-Vallès, 2018, p. 17). En este contexto diverso y pluralista la inteligencia espiritual se constituye en referente puesto que, una vez estimulada y potenciada,

se visibiliza la transformación al interior de la escuela, proceso que repercute en el entorno familiar, político e, indiscutiblemente, en cada una de las dimensiones del ser humano, siendo este el responsable de aportar significados a la estructura social.

Dadas las complejidades ligadas a las múltiples desavenencias sociales que experimenta el ser humano en el tiempo presente, particularmente en torno a la diversidad religiosa, es necesario plantear que lo fundamental de la educación social debe centrarse en la construcción dialógica constante entre lo particular y colectivo. Además, debe prestar atención a las otras situaciones de conflicto y vulnerabilidad que afectan la dignidad de la persona.

Por la anterior razón, al campo socioeducativo le compete ser mediador para priorizar las necesidades emergentes en la escuela y salvaguardar los valores humanos que prevalecen en ella. Por tanto, “la condición de ser conscientes de que somos sujetos que tenemos conocimientos y padecemos realidades inacabadas, es el motor que debe animar la continua reflexión que las instituciones educativas y sus docentes deben ejercer” (Rubio Gallardo, 2015, p. 28); de lo contrario, se estarían reduciendo el sinnúmero de posibilidades para actuar en torno al bien común.

3. EDUCACIÓN Y LIBERTAD RELIGIOSA EN PERSPECTIVA DE INTERACCIÓN SOCIAL.

[...] “para que se establezcan y consoliden las relaciones pacíficas, y la concordia en el género humano, se requiere que la libertad religiosa sea protegida”.

Dignitatis humanæ, #15

La religión en la escuela ha sido uno de los aspectos más controversiales que se han tratado en las últimas décadas al reflexionar sobre la educación y sus instituciones. Especialmente, porque lo religioso se ha visto como un elemento o dispositivo carente de saber formal, o bien por las sospechas en cuanto a sus intenciones formativas, porque se le acusa de pretensiones adoctrinantes o proselitistas en favor de una confesión específica. Sobre ello surgen voces que reclaman una liberación confesional de la enseñanza religiosa en centros educativos. Al respecto Nussbaum (2005), como se citó en Echeverry (2010), afirma:

[...] es de presumir que tales fueron las razones por las cuales las religiones más importantes fundaron universidades, ya que creían que el amor, cuando es en verdad superior, es inteligente, y que la educación superior puede aumentar su discernimiento. Si creen esto, deben respetar la vida de la mente, su libertad y diversidad, y deberían propiciar un diálogo civil sobre temas apremiantes de la diferencia humana (p. 400).

Por lo tanto, puede plantearse que la experiencia religiosa, como una mediación para comprender la experiencia total de la condición humana en todas sus dimensiones, interrogantes y aspiraciones más profundas, puede posibilitar que, en lugar de subestimar la religión, vista en muchos casos en la sociedad como contraria al conocimiento y especialmente en su sistema escolar, se empiece a darle valoración y una comprensión genuina de sus símbolos como sustrato antropológico y cultural. Sobre ello Ll. Duch expresa: “la religión es la articulación sociocultural de las disposiciones predadas del ser humano, la cual en cada tiempo y espacio concretos otorga sentido a la totalidad de la existencia humana” (1997, p. 91).

Esto implicaría una apertura hacia los acontecimientos propios de la realidad que traen nuevos tópicos y símbolos que no estaban visibilizados en la estructura convencional de la religión sistematizada, y de ahí incluir un discurso en la escuela y darle forma hacia las mediaciones de la educación, ya sea en la familia, en la sociedad o en la Iglesia. Igualmente, desde el punto de vista jurídico, existe una tensión idealizante de las prefiguraciones estatales, cuya tendencia es el laicismo y la neutralidad religiosa en cuanto a sus prescripciones sociales y políticas con las condiciones propias, históricas y socio-culturales de la sociedad civil, que inevitablemente evoca su plural patrimonio religioso y de creencias (Echeverry, 2012, p. 128).

Lo anterior conlleva a un tipo de liberación en el ámbito educativo como dispositivo social, concretamente,

la de los currículos para la ERE. Si bien han de reconocerse los aportes significativos de la propuesta de lineamientos por parte de algunas conferencias episcopales de la Iglesia Católica en Latinoamérica, como los Estándares ERE (2017) en el caso concreto de Colombia, desarrollados por la Comisión Episcopal de Educación y Culturas, aún falta por conocer e identificar las líneas educativas que desde las muchas otras confesiones y congregaciones pueden hacerse para la comprensión de lo religioso y sus elementos constitutivos, ya que, históricamente, estos grupos también han ido forjando la sociedad y la cultura del país.

Una tarea actual de la educación y sus actores es pensar y llevar a cabo un trabajo para visionar un currículo pluralista (interconfesional). Esto implica ampliar el horizonte categorial desde las ciencias sociales, humanas y religiosas, desde concepciones teóricas ofrecidas en las instituciones religiosas, así como convocar académicos, líderes religiosos, legisladores, educadores, comunidades escolares para tales necesidades contextuales.

Proponer una ERE desde una experiencia constructiva, implica cohesionar a los miembros de una comunidad, región, territorio o país. Se trata, por un lado, de expandir las potestades jurisdiccionales de las congregaciones religiosas, como particularmente puede notarse en la legislación colombiana (Ley 133, 1994, artículo 7°) que, a su vez, se asemeja a legislaciones de otros países; por otro lado, se trata de ampliar las cosmovisiones en relación

con la orientación religiosa en los centros educativos u otros escenarios sociales, no desde la confesionalidad institucional, sino desde la aptitud disciplinar y pedagógica.

Tales circunstancias pueden generar la confianza suficiente de estudiantes y familias frente a la ERE y sus procesos formativos, en una genuina comprensión de la educación religiosa en el ámbito de los derechos humanos y su cometido primordial de apropiar socialmente bienes comunes espirituales que permitan “tener más claro el panorama de quiénes contribuyen en la labor educativa inspirados por una misión que desean transmitir en pleno respeto de la dignidad de las personas” (Celis y Zárate, 2015, p.16).

Un rasgo positivo desde el marco normativo se halla en el hecho de que en muchos países la ERE esté avalada y formalizada en el sistema escolar, lo cual es un indicador de la promoción de la libertad religiosa en la sociedad; lo contrario sería la discriminación y censura a la voz de las comunidades religiosas y de sus creyentes. Es de precisar que, desde lo jurídico, hay una clara distinción entre lo laico, que corresponde a una concepción del Estado sin filiación religiosa, y a lo propiamente confesional, que se asocia con la pertenencia a la institucionalidad religiosa. Pero, como lo expresa R. Palomino, “la existencia de intereses en la educación y la enseñanza, tanto para el Estado como para las religiones, hace de esta materia –como ya se indicó– un lugar de posible desencuentro. En

consecuencia, la escuela resulta un campo paradigmático de fricción entre esos actores” (2014, p.156).

Pese a esto debe salvarse la confusión que puede surgir entre la concepción de lo laico como arreligioso pues, si bien desde la legislación hay una separación de ámbitos entre Estado y religión, en la realidad de los grupos poblacionales y sus territorios la institucionalidad laica del Estado está revestida de matices socioculturales permeados por lo religioso. Para el caso chileno, por ejemplo, muchas escuelas públicas son acompañadas por comunidades religiosas, y un gran porcentaje de sus estudiantes se declaran religiosos, pero acogen los proyectos formativos laicos sin detrimento de su identidad confesional o de las libertades de sus miembros (Padilla, 2017).

Es importante identificar la tendencia hacia un tipo de Estado laico que convive con las formas religiosas (laicidad), y uno que la restringe al ámbito de lo privado, excluido de lo público (laicismo). Reconocer en la educación el derecho a una formación integral que, por ende, incluye la dimensión espiritual y trascendente, implica una reflexión en torno al deber estatal de promover el desarrollo de cada una de las dimensiones humanas. Por lo tanto, la laicidad no debiera implicar una renuncia al fomento de la libertad religiosa que, como derecho fundamental, debe reconocerse y protegerse (*Dignitatis Humanæ*, 2; *Fratelli Tutti*, 279).

El conflicto legal entre religión y Estado, en cuanto a la presencia de lo religioso en los escenarios públicos,

particularmente en los centros educativos, debe acoger, desde una pedagogía incluyente, la pluralidad de expresiones religiosas, el reconocimiento mutuo de credos, la valoración conjunta de experiencias creyentes y la construcción ética de valores compartidos desde diferentes fuentes, incluidas las espirituales. De hecho, la libertad de enseñanza, como principio presente en los países democráticos, conlleva en sí misma el carácter de pluralidad en los procesos educativos. Esto implica evitar la monopolización por parte de un grupo o doctrina de élite que se apropie de la formación; se trata, en cambio, de una cohabitación entre diversidad de propuestas y saberes que procuren educar genuinamente a la niñez, a la juventud y a toda aquella ciudadanía que quiera recibirla (González, 2018).

De igual manera, la libertad religiosa está en relación directa con la libertad de conciencia y de pensamiento. Por ello, garantizarlas es muestra de un claro ejercicio de las libertades fundamentales; así no se corre el riesgo de coartar la libertad humana con prejuicios que, desde hegemonías ideológicas, políticas, sociales, culturales e incluso religiosas, deslegitimen el pensar diferente de una persona o una comunidad en ejercicio de sus derechos sociales.

De otro lado, como un de garantizar coherentemente la presencia de lo religioso en el ámbito educativo, como refieren Celis y Zárata (2015) en torno al tratamiento de las tensiones entre centros escolares confesionales y los

subvencionados por el Estado, puede darse un paso más allá de la confesionalidad y procurar el reconocimiento y participación activa de diversos actores religiosos en la escuela a través de proyectos conjuntos de forma colaborativa. Desde esto se infiere que el ámbito religioso puede verse y tratarse como un puente en procesos sociales significativos siempre y cuando se ejerza la plena libertad respecto de la presencia de las manifestaciones y expresiones religiosas diversas.

4. APRECIACIONES FINALES

Al concluir este texto, cuyo propósito fue reflexionar sobre algunas razones y condiciones que justifican y fomentan el desarrollo de la inteligencia espiritual desde la ERE, quedó claro que tanto la promoción de vínculos sociales (a pesar de las diferencias en ideas, creencias y convicciones), como la visibilización de un currículo pluralista que amplía las nociones sobre la persona y el mundo, son rasgos pedagógicos asociados con aquella inteligencia. Basta con recordar la necesidad de liberación de los contenidos que se enseñan –abordada en la tercera sección– y una complejidad humana que no se descifra desde una sola disciplina –expuesta en la primera y la segunda sección– para favorecer el establecimiento de un programa de educación integral que piense y promueva las mejores condiciones de interacción social.

Entre esas condiciones, el diálogo, la solidaridad y el respeto por la diferencia, favorecen las interacciones

humanas; condiciones que caracterizan a la inteligencia espiritual que posee como modos de hacerse con ella, en términos de los referidos Torralba (2010), Zohar y Marshall (2001), el reconocimiento de cada persona con sus disposiciones y necesidades. Y, sin duda, para efectos educativos dicho reconocimiento requiere de estrategias pedagógicas que evidencien no solo los encuentros entre múltiples expresiones religiosas, sino que, también, mejore los modos de relacionarse en otras esferas comunitarias a las que todo ser humano se adhiere, ya sea el ámbito familiar, político o de amistad.

Así pues, impulsar la búsqueda de convergencias en las diversas confesiones y fomentar el análisis de los beneficios que cada persona puede aportar a un mejor modo de interacción con sus semejantes – estrategias de diálogo expuestas en la primera sección– son mediaciones que desde la ERE ayudan a unas dinámicas de aceptación y comprensión de los demás; mediaciones estas que hablan de la promoción de la libertad religiosa en contextos de diversidad para el que vivir con otros y aprender a vivir para los otros, al decir de Gómez (2011), hacen parte de la solución a los posibles conflictos entre cosmovisiones.

Con todo lo dicho, las experiencias de vida y el sentido que se otorga a esas experiencias como gestos de espiritualidad, son un insumo importante para la educación, por cuanto ellas posibilitan el bienestar particular y colectivo que, a su vez, se concretan en el diálogo entre ideas, sentimientos y convicciones, aspectos conexos con

la interioridad humana. Además, los escenarios educativos en los que se tratan asuntos de carácter religioso con intención de diálogo, sin priorización de una confesión específica, son medios para la formación integral de todas las personas en los que se incorpora el cultivo de la inteligencia espiritual como dimensión fundamental del ser humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Basset, J-C. (1999). *El diálogo interreligioso. Oportunidad para la fe o la decadencia de la misma*. (Trad. de M. Montes). Desclée De Brouwer.
- Benavent-Vallès, E. (2018). Libertad religiosa y acción socioeducativa. *Educación Social*, 69, 13-29. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/178523>
- Benedicto XVI. (2009). *Carta Encíclica Caritas in Veritate. Del Desarrollo Humano Integral en la Caridad y la Verdad*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html
- Beuchot Puente, M. (2017). *Filosofía de la Religión*. Cátedra Eusebio Francisco Kino.
- Celis, A. y Zárate, S. (2015). Libertad de enseñanza y la libertad religiosa: los establecimientos escolares con orientación religiosa en Chile. *Temas de Agenda Pública*, 10, 3-16.
- Cobb, J. (1993). Order out of Chaos. A model of Inter-religious dialogue. En J. Kellenberger (Ed.), *Inter-religious models and criteria* (1 ed., pp.71-86). St. Martin 's Press.
- Comisión Episcopal de Educación y de Culturas. (2017). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*. Conferencia Episcopal de Colombia.

- Concilio Vaticano II. (s.f.). *Declaración Dignitatis Humanæ sobre la Libertad Religiosa*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
- Duch, Ll. (1997). *Antropología de la religión*. (Trad. de I. Torras). Editorial Herder.
- Dupuis, J. (1991). *Jesucristo al encuentro de las religiones*. (Trad. J. Padilla Moreno). Paulinas.
- _____ (2002). *El cristianismo y las religiones*. (Trad. de M. Blanco Moreno). Sal Terræ.
- Echeverry Guzmán, A.E. (2010). ¿Auspiciar o controvertir la libertad religiosa desde la educación? Aportes al debate sobre una educación religiosa pluralista. *Theologica Xaveriana*, 60 (170), 395-416. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/9370>
- Echeverry Guzmán, A.E. (2012). Libertad religiosa y educación en Colombia: Ni intocables ni míticas. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 10, No. 1., 123-134. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2381>
- Francisco. (2020). *Carta Encíclica Fratelli Tutti. De la Fraternidad y la Amistad Social*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/pa-pa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- García Garzón, J. (2014). Educación Religiosa Escolar. Un acercamiento pedagógico a partir de la teología del pluralismo religioso. En J. L. Bonilla Morales (Ed.), *Educación Religiosa y sus pedagogías para el pluralismo religioso* (pp.15-43). Editorial Bonaventuriana.
- Gómez Villalba, I. (2011). La inteligencia espiritual como oportunidad educativa de ERE. *Religión y Escuela. Revista del profesorado de Religión*, 253, 21-30. <https://innovareli.>

fil.es.wordpress.com/2011/08/0-la-inteligencia-espiritual-como-oportunidad-educativa-de-la-ere.pdf

- Gonzales Olivera, P. A. (2018). Libertad religiosa y educación, camino de paz. *Cuestiones dialécticas en torno a los derechos humanos y la paz*. Editorial Instituto Memoria. <http://repositorio.udea.edu.pe/handle/UDEA/118?loc=ale=es>
- Hernández Acevedo, A. (2020). Cátedra de cultura teológica como una apuesta para el diálogo y la aceptación de la diversidad religiosa. En V. Alarcón (Ed.), *Caminos de la libertad religiosa. Educación, participación y cultura de paz* (pp.27-47). Editorial Bonaventuriana.
- Kellenberger, J. (1989). *God-relationships with and without God*. Palgrave Macmillan.
- _____. (2018). *Religion, pacifism and nonviolence*. Palgrave Macmillan.
- Ley 113 de 1994. Por la cual se presenta el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política. 26 de mayo de 1994. D. O. No. 41369.
- Muñoz Acosta, J. F. (2014). Pedagogía del amor. Camino personal frente al paradigma de unidad-pluralidad religiosa. En J. L. Bonilla Morales (Ed.), *Educación Religiosa y sus pedagogías para el pluralismo religioso* (pp.217-275). Editorial Bonaventuriana.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de reforma a la educación liberal*. Editorial Andrés Bello.
- Padilla, N. (2017). Libertad religiosa y educación: una necesaria armonía. *El Derecho*, 274-505. Pontificia Universidad Católica de Argentina. <https://repositorio.uca.ar/handle/123456789/8442>
- Palomino, R. (2014). *Neutralidad del Estado y espacio público*. Editorial Aranzadi.
- Piedra Hernández, M. (2018). Espiritualidad y educación en el mundo del conocimiento. *Revista Innovaciones Educativas*

- XX, 18, 96-105 . <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/2134>
- Quiroz, F. (2015). La intervención sociopedagógica: una mirada y una apuesta a la comunidad y al sujeto que la vive. En J. Rubio Gallardo (Comp.), *Educación y pedagogía social. Nociones, escenarios y experiencias* (pp. 55-66). Sello Editorial Unicatólica.
- Ramírez Tamayo, N. (2020). Educación Religiosa Escolar como medio efectivo para promover una cultura de paz. En V. Alarcón (Ed.) *Caminos de la libertad religiosa. Educación, cultura de paz y participación ciudadana* (pp. 75-92). Editorial Bonaventuriana.
- Rubio Gallardo, J. (2015). Educación social: mapa nocturno de una práctica educativa. En J. Rubio Gallardo (Comp.), *Educación y pedagogía social. Nociones, escenarios y experiencias* (pp. 15-30). Sello Editorial Unicatólica.
- Torralla Roselló, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.
- Valencia Marín, E. (2018). Evangelización eclesial como propuesta de humanización en el ámbito escolar desde el Concilio Vaticano II. *Grafías Disciplinarias*, 41, 82-92. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/grafias/article/view/1186>
- Villoro, L. (2002). *Creer, Saber, Conocer*. Siglo XXI Editores.
- Vroom, H. (1993). Right conduct as the criterion for true religion. En J. Kellenberger (Ed.), *Inter-religious models and criteria* (1 ed., pp.106-131). St. Martin 's Press.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual. Inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. (Trad. de M. Covián). Plaza y Janés Editores.

CAPÍTULO VI

**Devenir: llegar a ser constante.
Un ya pero todavía no
de la tarea educativa**

Elkin Alonso Gómez Salazar*

“El desarrollo integral del hombre no
tiene cabida sin el desarrollo solidario de
la humanidad”.

Populorum progressio, #43

La educación es una gran obra de arte que no puede ser sostenida y completada por una sola cultura educativa. No es suficiente la solicitud consciente de una institución si las demás permanecen indiferentes o, peor aún, si se convierten en agentes de *des-educación*. Asimismo, es concebible que la formación de la personalidad del educando se vea perjudicada por el contraste entre distintas instituciones,

* Magíster en Teología de la Pontificia Universidad Gregoriana (Roma, Italia). Teólogo de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Docente de tiempo completo en la facultad de Teología y Humanidades de la misma universidad. Miembro del grupo de investigación *Humanitas*.
egomez@uco.edu.co ORCID: 0000-0003-0203-520X

por su neutralidad en los valores fundamentales, por su cuestionamiento de la forma educativa, por su incapacidad de ofrecer personas y criterios de referencia.

La satisfacción del compromiso de despertar y desplegar la espiritualidad del ser humano está ligada a “una acción coral y sinérgica de las diversas realidades que operan en el tejido social con intenciones formativas” (Torralba, 2010, p. 108). La presencia extraordinaria de la persona espera de las diferentes culturas el cumplimiento de las obligaciones de cuidado, atención, orientación y acompañamiento. Su educación vincula, según la filosofía de la reciprocidad y la cooperación, a las diferentes culturas.

Lejos de la superposición, la abdicación o la confusión, estas culturas preservan su identidad educativa a través de la colaboración, multiplicando así el potencial formativo de la comunidad, es decir, aumentando la calidad y la cantidad de sus recursos, y se comprometen a ofrecer una propuesta, fruto de voluntades compartidas, metas y acciones sugeridas por la conciencia y la inteligencia pedagógica, de gestos coherentes. Cada contexto debe tomar conciencia de que su propia competencia, si no puede ser intercambiable, tampoco puede pensarse como alternativa y exhaustiva.

La atmósfera formativa no puede dejar de comprometerse con la tarea de hacer que los encuentros sean momentos de confrontación y dialéctica, y no de enfrentamiento inútil; de toma de posición y no de asentimiento pasivo; de buscar niveles cada vez más altos de participación

colectiva y sinodal, así como eventos de apoyo mutuo, de desempeño complementario de roles, de definición negociada de los objetivos.

Lo que está en juego es la implementación progresiva de una comunidad de aprendizaje en la que “una cultura es un recurso formativo para la otra, en la que una aprende de la otra, en la que las competencias y las acciones educativas son el resultado de una co-construcción” (Cano, 2005, p. 82). En esta comunidad se comparten necesidades y objetivos de formación, se ofrecen e implican las respectivas competencias y energías de forma interrelacionada y sinérgica, se socializan conocimientos y metodologías, se intercambian conceptos, experiencias, materiales, se valoran los conocimientos adquiridos en contextos profesionales y existenciales, se estimulan las comparaciones, la hermenéutica, los replanteamientos, las correcciones y se promueve el aprendizaje recíproco y corresponsable.

Partiendo de estos supuestos, el presente trabajo pretende subrayar los principios teóricos y las orientaciones metodológicas capaces de caracterizar la cooperación entre las diferentes realidades formativas para la unidad pedagógica y didáctica. Se afirma la centralidad de la persona, en la que se encuentra un horizonte de trascendencia y deseo de infinito, así como su protagonismo durante todo el proceso educativo que, por ello, “solo puede nutrirse y regirse por el criterio de la personalización y la humanización” (Burgos, 2013, p. 82). Se declara la

perfectibilidad ininterrumpida del ser humano, gracias a la cual se hace posible la educación a lo largo de todo el arco vital. La relación educativa, más que fundarse en la racionalidad técnica y gestos performativos de ciencia y eficiencia, de reglas y prácticas estandarizadas, se nutre de las virtudes, sentimientos, atmósferas y habilidades que la atención educativa logra asumir de manera suficiente.

Benedicto XVI comienza su encíclica *Caritas in veritate* (2009) expresando una fuerte sensibilidad por el desarrollo de cada persona y de la humanidad; sensibilidad revelada incluso por sus predecesores en el Magisterio de la Iglesia. No se trata, sin embargo, de cualquier desarrollo, sino de un proceso integral que concierne a la concepción del hombre en todas sus dimensiones, es decir, que considera sus aspectos cognitivos, afectivos, comportamentales y trascendentes. En realidad, la autenticidad y realización del verdadero desarrollo humano consiste en la promoción de cada persona y de toda la persona. Esto implica el “ser más” (CV, #14) y el “llegar a ser continuamente” para bien propio y de los demás.

La intuición del Papa sobre la necesidad del desarrollo integral de la persona, si bien con formulaciones diversas, puede ser encontrada en el largo recorrido por la historia de la humanidad, porque el deseo de realización de sí pertenece a las necesidades fundamentales del hombre desde los tiempos antiguos. En la Grecia clásica, por ejemplo, en cada persona venía reconocida la capacidad de buscar la verdad. Así lo recoge la fórmula del oráculo de

Delfos situada al ingreso del templo de Apolo: “*Conócete a ti mismo*”. Este lema, tomado por Sócrates, que lo hace el imperativo central de su estilo de enseñanza, no era una invitación a la solitaria búsqueda de sí mismo, como una acción meramente individual para tomar ventaja sobre los demás. Todo lo contrario, se trata de una solicitud de discernimiento de los propios talentos con la finalidad de poderlos adaptar de mejor manera para el bien de la sociedad.

Consistía en un comportamiento con el cual el ciudadano, en cuanto sujeto social, se realizaba en la colectividad, participando en primera persona de la vida de la *polis* y se ocupaba de las cosas públicas, de tal modo de “aprender a cuidar de sí mismo a través del conocimiento de sí mismo, que lo llevaba a asumir el cuidado de la comunidad” (Torralba, 2014, p. 53).

Con el pasar de los tiempos se fueron manifestando algunos movimientos culturales (por ejemplo, el iluminismo) que proponían una visión diversa del individuo, en la que primaba la idea de que el hombre se basta a sí mismo. Según esta perspectiva, el sujeto llegaba a ser autosuficiente y, renunciando al mundo, era capaz de autorrealizarse y de alcanzar al máximo sus propias capacidades. La independencia de los otros y de los eventos externos facilitaban a la persona la conquista de la sabiduría y la felicidad, permitiéndole acercarse más a la plena realización de sí en el plano individual. Progresivamente, “el hombre va adquiriendo más conciencia y concentración sobre

la propia evolución, corriendo el riesgo de hacerse más distante del empeño a favor del otro y de la sociedad” (Burgos, 2013, p. 74).

Mirando la realidad actual, se puede constatar que la cultura occidental se reduce a algunos aspectos de los mencionados movimientos, especialmente de orientación individualista, con notables repercusiones a nivel personal y social. De un lado, como observa Benedicto XVI en *Caritas in veritate*, “el hombre tiende constitutivamente a ser más” (#14), lo cual puede conducirlo a la realización integral del propio crecimiento y al desarrollo auténtico de la comunidad de la cual forma parte. De otro lado, en cambio, el hombre, movido por el deseo de “ser más”, puede focalizar el interés sobre sí mismo, concentrándose en el hacer, conocer y tener más para sí mismo, buscando alcanzar el *optimus personal*, pero olvidando tanto la promoción del otro como el verdadero bien.

La reciente crisis global, con todas las consecuencias éticas, espirituales, sociales y económicas que ha vivido la humanidad, permite formular la hipótesis de que la aspiración del hombre y la mujer a “ser más” y el empuje para el avance personal, motivado por algunas tendencias culturales contemporáneas, han ido esencialmente en la dirección del “sí mismo”, lo que ha implicado para los individuos la búsqueda del “capital individual”, en detrimento del “capital relacional”.

El hombre, y sobre todo el hombre contemporáneo, aspira a la felicidad, a la realización de sí, persiguiendo

siempre el desarrollo de sus capacidades al nivel más alto, a menudo considerando este esfuerzo como el objetivo principal de la vida. Tal tensión, como observa Benedicto XVI, se manifiesta en la presunción de quien cree no deber nada a nadie, olvidando, por tanto, el empeño de madurar en la responsabilidad del propio desarrollo integral que lo remita a la alteridad (CV, #43). Paradójicamente, “el hombre, movido a la búsqueda de múltiples interconexiones con los demás, a través de los diversos prodigios y talentos de la era tecnológica y transhumana, se siente siempre cada vez más desconfiado, incierto, vacío y, sobre todo, solitario” (Torralba, 2010).

El efecto contraproducente de la lógica de la autosuficiencia y del individualismo, subrayado por el Papa, es confirmado por teorizaciones y resultados de varias investigaciones empíricas efectuadas en el campo psicológico.

Un estudio de la psicóloga canadiense, Elizabeth W. Dunn y sus colaboradores, publicado en la prestigiosa revista americana *Science*, reiteró que las personas eran más felices cuando expendían más dinero para otros que para ellos mismos, independientemente de sus ingresos” (2008, p. 1687). Contraria a la convicción que considera feliz a un hombre que posee más, esta investigación ha demostrado la validez de la expresión neotestamentaria: “hay más alegría en dar que en recibir” (Hch, 20:35). Con base en los resultados obtenidos por la profesora Dunn, es difícil determinar si fue la acción de dar la causante de

una mayor felicidad en los participantes de la investigación o si, más bien, sentirse feliz ha provocado que brotaran en ellos gestos de generosidad. No obstante, la conclusión parece inequívoca: “la autorrealización está conectada con la apertura a las necesidades del otro, más allá de la pregunta sobre lo que viene primero” (Baumeister, 1991, p. 76). En este sentido, la vida exitosa consiste en la capacidad de compartir con otros lo que uno es, tiene y hace.

Al respecto, Benedicto XVI señala la “necesidad de nuevos estilos de vida que permitan considerar a la persona en sí misma y en relación con los otros” (CV, #53), es decir, se hace necesario promover tanto la dimensión individual como la dimensión relacional del hombre vistas en el esfuerzo de una dialéctica que camine hacia una interacción recíproca. Sin esta dialéctica la persona se enfrenta continuamente a sí misma, descuidando las necesidades de los otros, o bien, se encamina hacia los otros, pero se olvida de sí misma; es decir, “aprovecha la ocasión de estar junto al otro como una *fuga mundi* (Zambrano, 1996, p. 34). Ambos comportamientos no integrados esconden un rol defensivo que puede surgir por miedo al encuentro con el otro o con su propio mundo interior.

Frente a esta dialéctica surgen algunas preguntas que nos llevan a cuestionarnos sobre lo que nos hace realmente felices y cuáles serían los factores que influyen de manera objetiva sobre nuestra percepción de sentirnos autorrealizados.

I. LA PERSONA EN EL CENTRO

La educación es un proceso que tiene lugar en “la interioridad (espiritualidad - trascendencia) de la persona” (Mounier, 2002, p. 112). Ella es el único y verdadero sujeto –es decir, actor, autor y objetivo– de la actividad educativa. Los procesos y las experiencias no pueden explicarse sin una clara referencia al concepto de persona, a una realidad que es el principio fundante y generador de las vivencias significativas, dotada de una esencia dinámica y de una singular capacidad de interrogar y de trascender hacia una arquitectura de sentido, dueña de una reserva proactiva que manifiesta la peculiaridad de su estatus ontológico.

Prescindir de la connotación de la subjetividad del educando como persona sería degradarlo a una realidad reactiva, determinada y determinable por los acontecimientos y condicionamientos externos, causada y causante por rasgos biofisiológicos, obligada a sufrir en lugar de emprender y crear a partir de la libertad y la decisión, la gestión y la elección, la originalidad y la direccionalidad, la razón y el sentimiento.

La verdadera educación rechaza una teoría y una práctica que funcionalicen al sujeto a la política, la sociedad, la ideología, la economía, la producción y el rendimiento. No es socialización, inculturación, asistencia, terapia, crianza, adaptación, entrenamiento, ejercicio, información, erudición, ideologización, condicionamiento, domesticación, sometimiento. No encuentra su objetivo último en el aumento del patrimonio de nociones o técnicas

o habilidades prácticas, como tampoco lo encuentra en el conformismo social o la adaptación cultural o la sumisión a la lógica del mercado. “La persona es una presencia activa, un fin en sí mismo, irreductible como medio y, por tanto, no cosificable, so pena de desvirtuar la intervención educativa” (Maritain, 2008, p. 32).

Cuando la formación se centra en la persona que se educa, en sus talentos y tareas, se crean condiciones seguras para evitar el formalismo y la ritualización, la indiferencia y el rendimiento, la despersonalización y los tecnicismos. La formación del ser humano no se piensa en términos de razones “superiores”, sino que se legitima en nombre de la diferencia personal concebida como fuente de poder y medida de toda obra auténticamente humana.

Para la educación son mucho más importantes la conciencia, la interioridad, la espiritualidad, la subjetividad, el pensamiento, el corazón, todos constituyentes humanos destinados a favorecer la manifestación y la expansión de los talentos guardados en el fondo de cada persona, y en los cuales se reconoce el poder de dar sentido y calidad a la propia vida para no arriesgarse a un simple “ser formada”, dejándose llevar por los acontecimientos o sometándose a la voluntad de los demás.

En consecuencia, la educación, entendida como promoción de la personalidad y no como conformación, modelación, manipulación, adoctrinamiento, *heterodirección*, no puede sino desarrollarse como acción de personalización, humanización y trascendencia, permitiendo que la

persona pueda situarse y actuar *in interiore homine*, tarea que concierne a todos los seres humanos, durante toda la vida, y en todos sus contextos; solo puede ser total, permanente, integral, integrada y armoniosa, solo puede apreciar plenamente el potencial de humanidad propio de cada persona, que es crecer sobre sí misma, es decir, convertirse en promotora de su propia existencia según una ley inmanente de construcción continua.

“La educación es fundamentalmente un proceso autoformativo” (Guardini, 2018, p. 17). La heteroeducación no tiene lugar sin la autoformación. El devenir personal se produce a través de un proceso que es dialéctico en el formar, en el tomar forma, en el formarse.

En cada entorno hay educación, se hace educación, si hay una subjetividad que realiza experiencias encaminadas a la autenticación de su yo, y, por tanto, no un fin en sí mismo. El yo personal se construye y se enriquece ejercitándose, y por ello no puede verse envuelto en automatismos y pasividades, adiestramientos y domesticación, sino siendo protagonista de experiencias en virtud de las cuales se percibe una subjetividad de valor; por ello no puede verse como una realidad empobrecida de su propia singularidad axiológica.

Esto exige una precisa elección educativa: querer una subjetividad que sea mayor y mejor y, por tanto, no perseguir solo el objetivo de su crecimiento “cuantitativo”, sino aspirar a proporcionarle a la persona las oportunidades plurales e idóneas para suscitar y potenciar su inteligencia

espiritual y cualificar sus capacidades, haciéndola así autora de compromisos de aprendizaje productivo dirigidos a aprender a ser.

Colocarse del lado del ser y no del tener, al tiempo que indica la dirección y el itinerario a través del cual se alcanza la perfección, permite “expresar una valoración crítica de esa eficacia considerada por muchos como la única razón de la educación” (Guardini, 2018, p. 12). Lo anterior merece ser subrayado en una cultura en la que se ha generalizado el sinsentido, incapaz de fomentar un debate serio sobre el por qué y el cómo educar.

Para quienes tienen la gran responsabilidad de educar, resulta indispensable pensar y poner en práctica un encuentro destinado a realizarse desde el compromiso de una libertad al servicio de otra libertad, centrada en las necesidades y tareas evolutivas de la persona, a partir de sus capacidades y recursos, destinados a valorizar y aumentar sus riquezas, disposiciones y excelencias. La educación debe orientarse a promover una mejor forma de vida de la persona, en lugar de adaptarla a un ideal paradigmático de humanidad, de modo que está lejos de identificarse con un “dar forma” según modelos preconfeccionados, métodos estandarizados, técnicas preestablecidas, herramientas predeterminadas.

La educación se sitúa en el horizonte del servicio y del amor, de la liberación y de la personalización, “entendida como realización plena y completitud del valor de la persona, situada histórica, social y espiritualmente”

(Torrallba, 2017, p. 53). Es una demostración constante de dedicación e implicación, un testimonio estable de reconocimiento y dignidad, una expresión continua de acogida y diálogo, una práctica ininterrumpida de disponibilidad y optimismo, un ejercicio permanente de escucha y humildad.

Las personas maduran dentro de una “relación que, regida por una tensión teleológica y teológica, es capaz de declinar el desarrollo y, por tanto, se basa en el encuentro y la preocupación por el otro y por lo Otro” (Rossi, 2017, p. 25), en la solidaridad interpersonal y la integración generacional, en la conversación y la comprensión, y que rechaza los estilos de comunicación jerárquicos autoritarios y las tendencias a la artificialidad y el formalismo.

2. LA INFINITA CAPACIDAD DE SER DEL HOMBRE

No son insignificantes las diversas aportaciones científicas ofrecidas en relación con el desarrollo de una idea definida de la educación humana, en particular recordando el poder típico de la persona de hacerse dueña de su devenir y de su actuar según su propia verdad, mediante el recurso continuo a sus disposiciones concretas originales. “Junto con la unidad y la totalidad, la *polilateralidad* y la integralidad” (Rossi, 2015, p. 27), se confirma la unicidad, predicado que implica su irreductibilidad y sanciona su originalidad, atributo apreciado tanto en la manifestación y la acción humanas como en la percepción de la identidad subjetiva.

La persona es una realidad singular, creadora de su propia biografía y destino, autora de su propia historia, sujeto de la educación del hacer y del decir, a la que son coesenciales fuerzas específicas inmanentes como la voluntad, la responsabilidad, la racionalidad, la toma de decisiones y la creatividad, por la que es dueña de actos originales de liberación, por la que recorre el camino de la existencia con autonomía y pasión.

Es una realidad subsistente que, como tal, no deriva su valor únicamente de la experiencia. Hay que suscribir la primacía de la autoconciencia y, sobre todo, de la dignidad trascendente; acreditar la libertad como atributo determinante de su presencia en la historia y validar la singularidad subjetiva (espiritualidad) como *officina humanitatis* (taller de humanidad). Lejos de aprisionarla en la fijeza de una identidad preconstituida y, por tanto, ya decidida, puede hacerse y debe hacerse. “El devenir humano no se refiere a un hacer, sino a un proyecto” (Rossi, 2018, p. 19).

Al hacer esta elección antropológica, se resignifican las perspectivas naturalistas, mecánicas y biológicas. Estimar al ser humano como persona, es acreditarla como “una realidad cuyo título intrínseco es la espiritualidad, la interioridad y, por ello, definirlo como centro de actos originales y creativos, principio de humanidad y de valor, irreductible a los productos y al azar” (Torralba, 2017, p. 96); es confirmarlo como sujeto de acción libre y autónoma, responsable y, por tanto, no adscrito a los

determinismos biológicos y socioculturales, no investigable ni teorizado según perspectivas contractualistas, colectivistas, funcionalistas, conformistas, ni susceptible de comprensión por visiones antropocéntricas y monadistas, superhumanistas e individualistas.

Se hace hincapié en el proyecto intrínseco-original y en la facultad transformadora de la persona, que es su recurso primordial, la riqueza que constituye la fuente misma de su actividad, del progreso de la historia, del bienestar social y civil, la fuerza a la cual se puede recurrir para hacer frente a las necesidades y dar expresión y espesor a las facultades creativas de las cuales ella es portadora.

Toda persona es capaz de trascenderse a sí misma y de trascender, de construir un proyecto de vida autónomo que va más allá de la norma social y de la vida cotidiana, más allá del deber y de la ocasión, más allá de la “heterodirección y del oportunismo” (Ruíz, 2005, p. 107). Cada persona tiene la oportunidad de llegar más lejos que los límites del instinto y de la situación que haya vivido, de los condicionamientos exógenos y endógenos, para conquistar y expresar nuevas habilidades y conductas.

Esta obra es posible aún hoy, en el clima social y cultural de un periodo histórico en el que se le sigue privando de su dignidad y valor, despojando al hombre y a la mujer de sus dones y poderes, sin considerarlos como una fuente de humanidad de la cual extraer vigor innovador, sin contarlos como una realidad necesitada de reconocimiento y afirmación, ni atestiguar su típica presencia subjetiva,

y sin presentarlos como el origen del actuar, del vivir y del convivir, así como su ser constructores de su propia identidad. De ahí la necesidad de la protección continua e intensa de las capacidades de autodirección de la persona, de cada persona, y de sus posibilidades de hacer uso de su identidad inmanente que no tiene nada que ver con el juego de las reacciones y los automatismos. Gracias a estas fuerzas, se le permite tomar conciencia de que es “una verdadera fuente normativa, de que no es una mera ‘síntesis’ de generaciones o condiciones existenciales anteriores” (Rossi, 2015, p. 19).

Son facultades que muestran a la persona como poseedora de una fuerza específica de autoliberación y autodeterminación y, por ende, como alguien superior para lo superior, cualidades independientes de su desarrollo biofisiológico. Se trata de un ser, sobre todo, en tensión, en camino, en proyecto, poseedor de la capacidad de producir novedad y particularidad, protagonista de la trascendencia y el sentido. Por lo tanto, “se convierte en una tarea esencial afirmar y defender su permanente devenir” (Agamben, 2003, p. 24), su ininterrumpida disposición hacia el perfeccionamiento, con la convicción de que la educabilidad se amplía y cualifica en virtud del progreso de la persona.

De lo que se trata es del compromiso de esforzarse para que, en términos de humanidad, la persona llegue a desplegar al máximo su esencia, no fijándola e inmovilizándola en

su pasado o en su presente, sino ayudándola a conquistar ese *plus* que aún no es y que puede (y debe) llegar a ser.

Además, prestar atención a la singularidad de la persona no significa avalar el individualismo y el intimismo, la insularidad y el subjetivismo vitalista, las derivas ahistóricas y privadas. El hombre se rige por las exigentes normas del respeto a todos y el compromiso de la dedicación personal al bien común.

En el horizonte de la tradición y la educación personalista, la alteridad, el “tú”, es un componente esencial de la condición humana. La humanidad de la persona se consolida en el auténtico encuentro con el otro. El ser humano se fortalece y desarrolla al convertirse en autor de una relación interpersonal respetuosa y solidaria. Se trata de un punto importante que exige se recuerde la realización del “ya, pero todavía no personal” (Agamben, 2005, p. 45). Aunque se confíe sobre todo a las fuerzas subjetivas determinantes y teleológicas, se realiza también a través de las relaciones con la *extrasubjetividad* en virtud de las comunicaciones que, según su estilo, condicionan la calidad y la intensidad del recorrido formativo de los sujetos en cuestión. “El otro no es el adversario que hay que destruir, el obstáculo que hay que superar, el diferente que amenaza y trastorna, el similar que hay que soportar” (Arendt, 1993, p. 72). Es, más bien, la oferta de una riqueza que contribuye a tomar conciencia de la propia finitud y que, al tiempo que favorece la reducción del propio egoísmo, de la propia arrogancia y de la soledad,

es una fuente generadora de oportunidades y de retos existenciales maduros.

3. LA RECUPERACIÓN DE LAS VIRTUDES, BASE DE LOS ENCUENTROS TRANSFORMANTES

La educación no coincide con la espontaneidad subjetiva ni con el carácter episódico de las provocaciones externas, ni se resuelve en una aventura vitalista, ni puede dejarse a la libre interpretación sin medidas para evaluar su significado. “Las virtudes son las que le dan dirección y sentido” (Oliverio, 2007, p. 52). Se trata de combinar la individualidad y la libertad de la persona con la necesidad de dar sentido a su proceso de crecimiento.

No hay realización humana fuera de lo que es correcto y adecuado. Gracias a la virtud, la persona se compromete a ir más allá de lo dado y lo adquirido, a ir más allá de sí misma para alcanzar la meta de una subjetividad crítica y creativa, justa y responsable. La virtud ayuda a la persona a defenderse de los constantes escollos de la repetición, la fijación y la regresión, y a distinguir lo que humaniza de lo que empobrece o niega su humanidad. Al observar las virtudes, identifica los objetivos que hay que alcanzar, las decisiones que hay que tomar, los caminos que hay que seguir. Gracias al ideal, orienta y promueve la transformación del yo.

Cuando en la labor del educador hay silencio sobre lo “esencial”, sobre lo “perenne”, sobre lo “inmutable”, sobre la “prioridad”, sobre “lo que vale más” (Comte-

Sponville, 2014, p. 28), cuando en su morada y actuación se evidencia abstención y abdicación axiológica y no existe encarnación del límite, entonces no se respeta ni se acrecienta la dignidad, la preciosidad, la libertad del educando, y en él no se despierta la tensión de llegar a ser y el deseo de elegir.

El objetivo de lograr la autonomía y la acción plenamente responsable, aunque encuentra su fuente en una ética ontológica, necesita ser planificado y perseguido en el tiempo por el educador, lejos de la espontaneidad y el abandono, la delegación y la sustitución, la indiferencia y la laxitud. El alumno tiene que darse cuenta de que, como persona libre, está obligado a elegir, es decir, debe comprometerse a establecer valores y tomar decisiones con referencia a lo que se considera válido. Necesita saber lo que es “preferible, deseable, importante e indispensable para desarrollar una perspectiva ética de la existencia, para ser autor de una vida digna, buena, auténtica y, por tanto, feliz” (Comte-Sponville, 2014, p. 32).

Necesita tomar conciencia de lo que es indispensable para iniciarse en la vida e incluirse como protagonista en el mundo, hacia qué bienes debe dirigirse, a qué ideales debe mirar cuando elige para constituirse y seguir siendo una subjetividad digna, autónoma, responsable y solidaria.

Saber lo que puede (debe) hacer y lo que no puede (debe) hacer no limita su libertad, sino que le ayuda a convertirse en una persona capaz de autodisciplinarse y autogobernarse. La virtud lo guía a tomar decisiones de

manera inteligente para eliminar algunas actitudes que se consideran irracionales o perjudiciales, y favorecer otras que son humanamente significativas.

Ontológicamente, la persona se dirige hacia alguien, hacia algo, y necesita inclinarse hacia la realización de significados y valores. La tensión entre el ya y el todavía no, entre lo hecho y lo por hacer, entre el ser y el deber ser, es coesencial y necesaria. La búsqueda del yo y el compromiso con el enriquecimiento singular y continuo de uno mismo no pueden ser indiferentes o negativos. El itinerario de autovaloración debe basarse en un entramado de valores que se tomen como principios reguladores, para evitar que la autorrealización se disuelva o deteriore en una acumulación de experiencias sin sentido, o en la defensa de una subjetividad cerrada y superficial.

Las virtudes ayudan a la persona a distinguir lo que proporciona una personalización subjetiva de lo que es inauténtico, ocasional, conformista, oportunista, y a evitar convertirse en autor de comportamientos casuales, perezosos, voluntarios o pasivos en la toma de decisiones.

Esto debe convertirse en un irrenunciable formativo con mayor determinación en una época en la que “el valor, más que en el pasado, debe ser salvaguardado contra el antivalor y el *pseudovalor*, la indiferencia axiológica y la babel de valores” (Comte-Sponville, 2014, p. 35); época en la que las relaciones intersubjetivas deben ser preferidas al intercambio interindividual, en la que la planificación debe ser deseada y defendida contra el narcisismo, en

la que la libertad debe ser elegida como alternativa al hedonismo y al egocentrismo, y en la que lo que debe ser se debe salvaguardar contra la renuncia y la resignación.

En una cultura “carente de horizontes de sentido, en un contexto de subjetivismo y relativismo ético generalizados, en una época de despersonalización en la que no existe una visión del hombre como ser virtuoso” (Buber, 2020, p. 92) y en la que finalmente se persigue su apropiación e instrumentalización; en una época en la que la pérdida de humanidad es un peligro recurrente y real, los que tienen responsabilidades educativas no pueden dejar de expresar un marcado compromiso para proponer y realizar un proyecto de sentido, un plan educativo centrado en la recuperación de las virtudes como pilares profundos, empezando por el valor y la dignidad de la persona y, estrechamente relacionado, por la promoción del ser y la solidaridad.

Se trata de un empeño que hay que valorar aún más en un momento en que el ser humano se reduce a menudo a un acontecimiento y a una función de lo social y lo económico y se le niega constantemente la capacidad de superación y de avance, de futuro y de proyecto; en el que las instituciones educativas tradicionales se esfuerzan por educar mostrándose vencidas por el desánimo o dominadas por el pesimismo, renunciando a su tarea. En los distintos contextos, no es raro encontrar desafección por las tareas educativas debido a la inseguridad sobre sus propios valores y la falta de pasión por el riesgo.

Se elude la responsabilidad mediante comunicaciones axiológicamente neutras, absteniéndose de tomar posición sobre los valores, “faltando a su deber de ofrecer puntos de referencia y trayectorias existenciales, delegando la función educativa” (Buber, 2020, p. 68).

4. CULTURA DEL CUIDADO

El educando corre el riesgo de verse “privado de su dignidad, de su valor y de su singularidad en aquellos contextos en los que el rendimiento domina sobre las relaciones” (Oliverio, 2007, p. 15); el gesto técnico e institucionalizado sobre la atención basada en el interés y la comprensión; la preocupación por mantener activa una asimetría distanciadora sobre el saber habitar amorosamente; la tendencia a la huida o a la prisa, al fatalismo o a la resignación frente a la vivencia responsable y paciente, valiente y perseverante, a privilegiar lo nomotético frente a lo ideográfico y, por tanto, a ofrecer respuestas estandarizadas frente a la construcción y puesta en marcha de un proyecto personalizado.

Por eso es cada vez más necesario “fomentar el desarrollo de una ética del cuidado, para pensar y actuar con el corazón, combinando ciencia y sentimiento, conocimiento y afecto, tecnicidad y humanidad, logos y eros, lo racional y lo afectivo” (Brezinka, 1994, p. 41). Esta es una nota más destinada a subrayar que la calidad de la educación está garantizada por el compromiso del educador a vivir la profesión como una persona, haciendo que la relación esté

llena de pasión y ejemplaridad, credibilidad y autoridad, participación y cuidado, responsabilidad y complicidad.

La idea que el sujeto educativo va desarrollando y definiendo de sí mismo, “la atribución de una identidad positiva o negativa, el grado de autoestima y de confianza en sí mismo dependen no poco de las interacciones con el entorno y con quienes se ocupan o no de él, de los primeros éxitos y fracasos” (Cegolon, 2003, p. 84); de los mensajes de confirmación o no confirmación que recibe continuamente, las remisiones y los reflejos facilitadores o inhibidores de los que es receptor, que, al final, acaban caracterizando su identidad personal por la solidez y la autonomía o por la fragilidad y la dependencia.

Toda acción formativa genera dinámicas emocionales que tienen sus raíces en las actitudes y comportamientos del educador, en su estructura afectiva y moral, en sus métodos de comunicación, en sus palabras y no solo en su verbalización. Los comportamientos autoritarios, hostiles, que culpabilizan, desvalorizan, humillan, ironizan y se muestran sarcásticos pueden ser recordados como “formas específicas de relacionarse a través de las cuales el lenguaje de la dominación y el rechazo toma cuerpo y se expresa, y el sentido de la dignidad y el valor del alumno es ignorado o reducido” (Cegolon, 2003, p. 93), y como impedimentos relevantes para la activación y el mantenimiento de una relación capaz de hacerle sentir al estudiante importante y adecuado, señalando su positividad y excelencia en lugar de sus límites y carencias.

La construcción y el desarrollo de una comunicación eficaz dependen en gran medida de la personalidad del educador, de su *ser presencia* (Ricoeur, 1998, p. 17), de su compromiso de razonar con el corazón y trabajar con el alma, de su capacidad de *ver* a la otra persona viendo un rostro interrogativo, de dar voz a sus sentimientos y de expresar una actitud positiva de forma continuada.

El encuentro auténtico, al tiempo que implica el “éxodo” del propio yo y la “expropiación” de sí mismo, requiere una apertura a “la novedad y a la diferencia en el otro, la admiración por el otro como humanidad original” (Maritain, 2008, p. 105), y pide al educador que sea autor de mensajes explícitos y continuos de sensibilidad y hospitalidad, que acepte y defienda el predicado de la singularidad del alumno, que se convierta en su tutor para que llegue a ser plenamente lo que es y no lo que quisiera que fuera.

El encuentro con el otro con un corazón capaz de admiración permite reducir la desconfianza y la sospecha, el miedo y el recelo, las generalizaciones y los lugares comunes, las clasificaciones y los prejuicios, las representaciones y los estereotipos, los trastornos y el distanciamiento, las pérdidas y las fugas, la opresión y la cesión; permite vivir la experiencia del encuentro como algo “sorprendente”, permite percibir al otro como algo distinto de uno mismo y “asombrarse” por sus características únicas.

Al encontrarla con una postura afirmativa y confirmatoria, “la alteridad se considera en su valor y

dignidad, se expresa la preocupación por el reconocimiento, el respeto y la defensa de sus derechos fundamentales” (Marcuse, 1993, p. 44), y se promueve el compromiso de crear su bien, guiándola, siguiéndola y acompañándola por un camino de liberación y autenticación, sin hacerle perder su identidad y su poder de decisión, y por lo tanto lejos de *heterodirigirla* y desgastar y erosionar su subjetividad.

La auténtica relación requiere la irreductibilidad del alumno a una mera copia o realización en serie; además, “la obligación de no poseerlo y aplanarlo, la tarea de no reduplicarlo como un *alter ego*, pretendiendo hacer de aquel *otro-yo*, la voluntad de no abolir sus significados como persona” (Agamben, 2003, p. 9), la intención de garantizarle el necesario margen de libertad. “Notarlo”, acercarse a él, sentirse tocado por él, reconocer su intangibilidad, pensar en él con el corazón, situarse cerca de él de forma descentralizada y disponible, tierna y benévola, sensible y paciente, para poder comprenderlo en profundidad; todo esto contribuye no poco a la reducción/destrucción de las invasiones y tensiones apropiativas y a una práctica genuina del amor en la educación.

Amar auténtica y éticamente al otro es “afirmar su originalidad, descubrir y exaltar su preciosidad” (Arendt, 1993, p. 61), respetar su carácter distintivo, comprender su diferencia y alegrarse de ella sin reducirse a ella; preocuparse por sus posibilidades existenciales, expresar pasión por su bien, comprometerse a cuidar de él rigiéndose por el deseo de existir plenamente. Practicando el amor a diario,

el que educa se aleja del autoritarismo y la permisividad, del dirigismo y del compás de espera, y ello mediante el respeto a las exigencias éticas y científicas más que a las emocionales e ideológicas.

El que ama sale al encuentro del otro, sea quien sea, con la conciencia de su singularidad y no multiplicidad, viendo en él “una proximidad necesaria, que le interpela desde dentro y le pide opciones y compromisos morales, y con la intención de defender su dignidad” (Burgos, 2013, p. 106); asimismo, busca consolidar su valor, potenciar su diferencia, ayudarle a convertirse en sujeto cada vez más responsable de un devenir axiológicamente orientado, y por tanto no oportunista y casual.

Cuando el alumno se da cuenta de que hay otro a su lado que cree en él y aprecia su valor, de que “en su interior habita una presencia confirmadora y contrastadora” (Zambrano, 1996, p. 67), que se compromete a considerar y compartir sus vicisitudes emocionales y su lucha por vivir, que confía en su todavía no, que está dispuesto a reconocer por adelantado el mérito de su excelencia, que se interesa por identificar y potenciar su riqueza, que se preocupa por no dejarlo solo; entonces siente que existe para alguien, va tomando conciencia de su ser y de su valía, no se percibe a sí mismo como invisible o periférico, no se considera un estereotipo, no está aprisionado en una idea degradada y falsa de sí mismo, va ganando esa autoimagen positiva que tiene un impacto considerable en la comunicación interpersonal, en el sentimiento de

sí mismo como persona, en la producción y arraigo en su interior de titulares afectivos como la autoaceptación y la buena idea de sí mismo, la autoestima y la confianza en sus capacidades personales, la seguridad y la motivación para ser curioso y creativo.

Reflexionar sobre los contextos individuales favoreciendo una perspectiva relacional permite obtener una concepción más concreta y vital de los mismos, considerándolos como realidades evolutivas intergeneracionales en las que cada componente desempeña una función educativa particular que, al mismo tiempo, reivindica y consolida la de los demás. Las interacciones y los vínculos presentes en ellas son factores de enriquecimiento y mejora mutuos con la convicción de que cada generación implicada es capaz tanto de dar como de recibir, de enseñar y de aprender.

Se trata de un énfasis que nos invita a situarnos del lado de una relación que gira en torno a las categorías de circularidad y al diálogo contrastando, en consecuencia, el *magisterocentrismo*, la unidireccionalidad, la rigidez, la inmovilidad que muestra al educador como sujeto intocable, incuestionable, inválido, infalible y, por tanto, “superior”, debiendo reconocerse, no obstante, que la desigualdad es un elemento cualificador de la relación educativa (Ruíz, 2005).

Esta relación, en efecto, es estructuralmente asimétrica. Está marcada por una (necesaria) diferencia de posición y de función, de conocimientos y de autoridad, de experiencia y de responsabilidad, de cultura y de toma de decisiones,

en virtud de la cual se puede ejercer legítima y eficazmente el poder de educar. Gracias a esta brecha estructural, quien educa realiza tareas de cuidado y servicio, de guía y orientación, de apoyo y estímulo, indica metas e ideales, traza perspectivas y caminos, propone mapas de valores y direcciones de sentido, ofrece significados y modelos.

El educador responsable es consciente de “la difusividad y omnipresencia educativa que origina el ejercicio de las tareas formativas” (Rossi, 2017, p. 109). La humanidad del alumno es la fuente de un aumento de su humanidad. La singularidad del alumno es un recurso para la promoción de su singularidad. Su trabajo acaba repercutiendo positivamente en él mismo, en su ser, poder ser y llegar a ser.

Son notables las provocaciones y los beneficios que se pueden extraer de las relaciones cotidianas del docente en términos de perfeccionamiento de su inteligencia socioemocional y de sus conocimientos metodológicos, ya que no puede ignorar que es precisamente en virtud de estas relaciones que su humanidad y su competencia se construyen y consolidan continuamente.

Al igual que el alumno, el educador puede ser frágil y vulnerable, puede, como él, “necesitar amor, ternura, cuidados, apoyo, tranquilidad, aprobación” (Rossi, 2017, p. 16). En el compromiso ininterrumpido con el primero, el segundo puede llegar a ser consciente de que, de hecho, está siendo ayudado, puede encontrar preciosas posibilidades de ayuda para sí mismo, puede llegar a ser consciente del

estrecho vínculo entre reconocer y reconocerse, puede ver por sí mismo que la consideración de las necesidades del alumno es de gran beneficio para el análisis de las necesidades subjetivas, puede a menudo darse cuenta de que tiene una mayor necesidad para el alumno que la que este puede tener para él.

De este modo, el educador puede superar el egocentrismo y la rigidez, la superioridad y la certeza, “la presunción y ganar considerablemente en descentralización y flexibilidad, en humildad y en compartir, en paciencia y en respeto” (Jonas, 1995, p. 52). Se le ayuda a tomar conciencia de que él también, como el estudiante, está en camino, urgido a promoverse por la presencia de los demás y por la condición fecunda de estar con los demás y para los demás.

CONCLUSIÓN

No es difícil registrar la pérdida de sentido profético en la educación actual, demasiado preocupada por la satisfacción de instancias pragmáticas, técnicas, funcionales, performativas, y cada vez menos atenta a las proyecciones ideales, a una proposición de largo alcance, no demasiado apreciable para la capacidad de planificación incluso solo en términos de salidas de seguridad, de caminos, de motivos orientadores; no particularmente interesada en preservar y testimoniar el sentido del desafío y de la apuesta, y en atesorar un patrimonio de ideas y convicciones compartidas solidariamente sobre el destino del hombre y de la humanidad, orientado no pocas veces a callar sobre

lo perenne y lo auténtico y a dejarse condicionar, cuando no seducir, por lo efímero y lo banal, a menudo dispuesto a renunciar al futuro para dejarse aplastar por el presente con el peligro de ejercer una función recapituladora más que anticipadora y prospectiva, creativa e innovadora.

Quienes tienen responsabilidades educativas juegan un papel importante en la toma de conciencia de que este tiempo no necesita realidades educativas antropológicamente desvalidas, corporativizadas, técnicamente entendidas, instrumentalmente concebidas y ejecutadas y, por tanto, simplemente alfabetizadas, preocupados exclusivamente por el rendimiento, las habilidades y las herramientas, y descuidando o no generando y desarrollando sensibilidades, mentalidades, inteligencias, disposiciones, virtudes, cualidades, actitudes, comportamientos y, en consecuencia, la maduración de personalidades auténticas, justas, responsables y solidarias.

De ello se deriva la opción por la centralidad de la persona y el desarrollo de su totalidad, la preocupación por el cultivo de todas sus dimensiones, la configuración de las experiencias formativas como instancias germinales y potenciadoras de “competencias” humanizadoras, es decir, orientadas a producir aprendizajes que generen el saber ser, el saber hacer, el saber conocer, el saber decidir, el saber elegir, el saber convivir; la asunción de un universo de apelaciones a la necesidad de ser que como tal urge en la dirección de los compromisos formativos.

La racionalidad de la propuesta de valor se alimenta constantemente de una relación amorosamente intensa. La afectividad y la ética, los sentimientos y la orientación moral dan alimento y eficacia al arte de educar. La acción formativa requiere la práctica sinérgica de un corazón y una mente éticamente inspirados, de emocionalidad y racionalidad. El otro, más que un conocimiento racional y una explicación intelectual, requiere una “inteligencia del corazón”, un “corazón pensante”, un “sentimiento reflexivo”, una intuición empática por parte de quienes lo cuidan.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2003). *Homo sacer, el poder soberano y la nuda vida*. Pre-textos.
- Agamben, G. (2005). *Lo abierto, lo humano y lo animal*. Pre-textos.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Baumeister, R.F. (1991). *Meanings of life*. Ed. Guilford.
- Benedicto XVI. (2009). *Carta encíclica Caritas in veritate*. Ediciones San Pablo.
- Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Editoriale Armando.
- Buber, M. (2020). *El principio dialógico*. Hermosa Editores.
- Burgos, J. (2013). *Introducción al personalismo*. Ediciones Palabra.
- Cano, F. et al. (2005). *Introducción a la teoría de la personalidad aplicada a las ciencias de la educación: manual teórico*. Editorial Mad, S. L.
- Cegolon, X. C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. La Scuola.

- Comte-Sponville, A. (2014). *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Planeta.
- Dunn, E., Aknin, L. y Norton, M. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science*, 319(5870), 1687–1688. <https://doi.org/10.1126/science.1150952>
- Guardini, R. (2018). *Libertad, gracia y destino*. Palabra.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Palabra.
- Marcuse, H. (1993) *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Independencia.
- Mounier, E. (2002). *El personalismo. Antología esencial*. Sígueme.
- Oliverio, A. (2007). La ricerca dell'identità: come nasce, come cresce, come cambia l'ideale di sé. *Orientamenti Pedagogici*, 48(1), 9-18.
- Pablo VI. (1967). *Carta encíclica Populorum progressio, sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos*. San Pablo.
- Ricoeur, P. (1998). *La persona*. Morcelliana.
- Rossi, B. (2015). *Pedagogia dell'arte di vivere. Intelligenze per una vita felice*. La Scuola.
- Rossi, B. (2017). *Educare all'ammirazione. Di sé, dell'altro, della Terra*. Pensa Multimedia.
- Rossi, B. (2018). *Il potere dell'educazione*. Edizioni Studium.
- Ruíz, J. (2005). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.
- Torralba, F. (2014). *La espiritualidad*. Milenio.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Raffaello Cortina.

Consideraciones finales

Identificar las razones que procuran el cultivo de la inteligencia espiritual desde la Educación Religiosa Escolar, integrando la libertad religiosa, se convirtió en el objeto de estudio que motivó a los investigadores a realizar las búsquedas documentales. También activó ricas reflexiones en torno a una de las dimensiones propias del ser humano y que mínimamente se abordan en profundidad en los escenarios educativos, más aún cuando el cometido de la educación es formar integralmente: se trata de la inteligencia espiritual, dimensión que desde la ERE se necesita explorar, a pesar de tener contenidos teóricos que estimulan la interiorización en el ser humano.

Los fundamentalismos, esos que imponen modos de pensar y actuar, además de la desvalorización de lo diferente y las inequidades sociales, se tornan factores que dificultan el desarrollo personal. Pero, el diálogo y el respeto por los distintos modos de ser y de pensar son aspectos que favorecen el desarrollo de la inteligencia espiritual, dimensión de encuentro entre diversidades que aporta beneficios tanto personales como colectivos en aras del desarrollo humano.

Desde tal horizonte intencional, la Educación Religiosa Escolar adquiere muchos caminos y compromisos en su presencia en el aula. En primera instancia, desde los componentes centrales de su currículo, pues es claro

que al desarrollo de la inteligencia espiritual le atañe un conjunto de nuevos ejes temáticos en relación con la interioridad de la persona, los objetos visibles de los sistemas religiosos y las expectativas de comprensión de los educandos en función de la espiritualidad.

En segunda instancia, la educación religiosa precisa de una interacción directa con fuentes disciplinares complementarias que le permitan dar cuenta conceptual y categorial de la inteligencia espiritual y sus conexiones epistemológicas y aun pedagógicas, porque de ella se derivan núcleos reflexivos provenientes de áreas del conocimiento afines a lo humano, lo social y lo cultural. Por su contenido mismo, la inteligencia espiritual es inter y transdisciplinar.

En tercera instancia, la educación religiosa en la escuela tiene el gran desafío de ser un lugar de articulación y encuentro con algunas realidades y demandas contextuales, en especial, aquellas insertas en las dinámicas de consensos colectivos en torno a la diversidad religiosa y de credos, tanto desde los acuerdos formales en materia de políticas públicas para el reconocimiento de las identidades y manifestaciones creyentes e incluso no creyentes, hasta las acciones prácticas en las aulas y en las instituciones en favor de una idónea convivencia al interior de las expresiones religiosas y sus elaboraciones concretas en la espiritualidad compartida.

Lo cierto es que tales aspectos pueden aportar a mejores modos de interacción; modos que merecen ser

tratados con mayor profundidad en futuros estudios (documentales o aplicados), además de que estos mismos comportan mediaciones que desde la educación pueden apoyar las dinámicas de recepción y de comprensión de los demás, tema central tratado en los capítulos de este libro resultado de la investigación.

Desde el ámbito conceptual, emergieron categorías en relación directa con la libertad religiosa que fueron de importancia para analizar aquellas dinámicas sociales de bien común y desarrollo humano, las cuales son de extensa difusión en los ambientes políticos y educativos. Los muchos pronunciamientos por parte de distintas instituciones religiosas, caso concreto del catolicismo, en lo que refiere a la convivencia en contextos de pluralidad y de diversidad religiosa comportan criterios de inevitable estima para el progreso social.

Muchas vetas de investigación quedaron abiertas por los autores, las que se espera que los lectores se interesen en profundizar.

*Inteligencia espiritual y educación religiosa escolar
en contextos de libertad religiosa y de cultos*
se terminó de diagramar en el mes de septiembre.
Se usaron las familias tipográficas Calluna y Frutiger
en sus variantes Regular, Versalitas, Italic y Bold,
Santiago de Chile,
2022.



LIBROS PUBLICADOS POR EL INSTITUTO “ESCUELA DE LA FE”

COLECCIÓN FARELLÓN

Espiritualidad, ¡ahora!

Para un desarrollo humano integral y sostenido (segunda edición)

Javier Díaz Tejo

Investigación Formativa. Herramientas para la educación superior

Alejandra Santana López

COLECCIÓN EDUCACIÓN RELIGIOSA

Catequesis para una nueva normalidad

Pistas provocativas

Javier Díaz Tejo, Abimar Oliveira de Moraes y Hosffman Ospino

(Editores)

Encuentro Iberoamericano de Catequetas 2020

SCALA-AECA

Depois da pandemia, ¿qué catequese?

Javier Díaz Tejo (Editor)

Apóstoles en la línea del fuego

Vivencias y reflexiones desde la EREC ante la pandemia

Javier Díaz Tejo (Editor)

Después de la pandemia, ¿qué catequesis?

Javier Díaz Tejo (Editor)

Religión Católica

Una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos

Javier Díaz Tejo (Editor)

Espiritualidad, ¡ahora! Para un desarrollo humano integral y sostenido

Javier Díaz Tejo

La alegría de iniciar discípulos misioneros en el cambio de época

Nuevas perspectivas para la catequesis en América Latina y El Caribe

Consejo Episcopal Latinoamericano

Aporte catequético del III Congreso internacional del catecumenado

La iniciación cristiana en el cambio de época

Hno. Enrique García Ahumada, F.S.C.

