



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SEDE BOGOTÁ

Educación y religión: violencia y paz. Acercamiento al estado actual en diversos contextos

Francesc Xavier Marin I Torné
Diego Alexander Rodríguez Ortiz

Ángel Jesús Navarro Guareño
Yulman Fernando Arias Betancur

Jessica Andrea Bejarano Chamorro

Carlos Julián Palacio

Ángela Patricia Cadavid Vélez
Luisa Fernanda Roa

Natacha Ramírez Tamayo

Eyner Fabián Chamorro Guerrero

Jaime Laurence Bonilla Morales (editor)

Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Serie Teológica n.º 22



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SEDE BOGOTÁ

*Educación y religión: violencia y paz.
Acercamiento al estado actual
en diversos contextos*

Jaime Laurence
Bonilla Morales (Editor)

Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Serie Teológica n.º 22
2015

Educación y religión: violencia y paz. Acercamiento al estado actual en diversos contextos

Jaime Laurence Bonilla Morales, Editor

Ángel Jesús Navarro Guareño

Francesc Xavier Marín i Torné

Luisa Fernanda Roa Quintero

Natacha Ramírez Tamayo

Carlos Julián Palacio Vargas

Jessica Andrea Bejarano Chamorro

Eyner Fabián Chamorro Guerrero

Diego Alexánder Ortiz Rodríguez

Ángela Patricia Cadavid Vélez

Yulman Fernando Arias Betancur

Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Serie Teológica n.º 22

ISBN 978-958-8928-07-4

Bonilla Morales, Jaime Laurence
Educación y religión: violencia y paz. Acercamiento al estado actual en diversos contextos / Jaime Laurence Bonilla Morales, editor; Ángel Jesús Navarro Guareño, Francisc Xavier-Marín i Torné, Luisa Fernanda Roa Quintero... [et al.]. -- Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2015.
273 p.: il. -- (Serie teológica: 22)
Incluye referencias bibliográficas.
ISBN: 978-958-8928-07-4
1. Educación religiosa. -- 2. Educación para la paz. -- 3. Iglesia y educación. -- Colombia. -- 4. Educación religiosa -- España. 5. Violencia

CDD. 291.75

**Educación y religión: violencia y paz.
Acercamiento al estado actual en diversos contextos**

© **Jaime Laurence Bonilla Morales, editor.**

Serie Teológica n.º 22

Grupo de Investigación Devenir, de la
Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá.

Grupo de Investigación Desarrollo Humano y Social,
de la Universidad Mariana.

Grupo de Investigación Educación y Formación de Educadores,
de la Universidad Católica de Manizales.

Grupo de Investigación Fenómeno Religioso,
de la Universidad Católica de Pereira.

Grupo de Investigación Humanitas, de la Universidad Católica de Oriente.

Grupo de investigación Identidad y Diálogo Intercultural e Interreligioso,
de la Universidad Ramón Llull de Barcelona.

Universidad de San Buenaventura
Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2015

Universidad de San Buenaventura
Carrera 9 n.º 123-76, oficinas 602-603

PBX: 57 (1) 629 5955

www.usb.edu.co

Bogotá - Colombia

Rector sede Bogotá: Fray José Arturo Rojas Martínez, O.F.M.

Coordinador editorial sede Bogotá: Anatael Garay Álvarez

Jefe Unidad de Publicaciones: Luis Alfredo Téllez Casas

Diseño y diagramación interna: Alejandra Moreno Fuya

Corrección de estilo: Susana Rodríguez Hernández

Aviso Legal

Los autores son responsables del contenido de la presente obra.
Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier
medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.
Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura

ISBN: 978-958-8928-07-4

Tirada: 150 ejemplares

Depósito legal: se da cumplimiento a lo estipulado en la Ley 44 de
1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000.

Impreso en Colombia - *Printed in Colombia.*

Contenido

Introducción general

Jaime Laurence Bonilla Morales..... 9

Capítulo 1

Educación y Religión: violencia y paz. Estado de la cuestión en España-Cataluña

Ángel-Jesús Navarro Guareño y Francesc-Xavier

Marín i Torné..... 15

Capítulo 2

Educación religiosa, violencia y paz en Bogotá. Un camino abierto hacia la ciudadanía.

Jaime Laurence Bonilla Morales 65

Capítulo 3

Aproximaciones sobre educación, religión, conflicto y paz en el departamento de Caldas.

Luisa Fernanda Roa Quintero 97

Capítulo 4

La educación religiosa y el desarrollo de competencias para la convivencia y la paz en el ambiente escolar

Carlos Julián Palacio Vargas y Natacha Ramírez Tamayo ... 143

Capítulo 5

Educación religiosa escolar en la ciudad de Pasto:
antecedentes y tendencias (1994 al 2014)

*Jessica Andrea Bejarano Chamorro, Diego Alexander Ortiz
Rodríguez y Eyner Fabián Chamorro Guerrero 173*

Capítulo 6

Religión y violencia: relaciones históricas en Colombia

*Yulman Fernando Arias Betancur y
Ángela Patricia Cadavid Vélez..... 227*

Introducción general

Jaime Laurence Bonilla Morales

Este libro es resultado del proyecto de investigación «Educación y religión: violencia y paz», en su primera fase, que tuvo como gestores a la Universidad Católica de Manizales, la Universidad Católica de Oriente, la Universidad Mariana de Pasto, la Universidad Católica de Pereira, la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá (todas de Colombia) y la Universidad Ramón Llull de Barcelona (España). Los investigadores de estas universidades fueron convocados por el Observatorio de la Diversidad Religiosa y de las Culturas de América Latina y el Caribe – ODREC, con el fin de diseñar un proyecto de investigación que implicara tanto las necesidades del contexto como las preocupaciones propias de estas instituciones de educación superior. Por esto, gracias al apoyo de la Federación Internacional de Universidades Católicas – FIUC, y a la generosa respuesta de los investigadores, decidieron investigar la manera como la educación religiosa (escolar y universitaria) influía o no en el reconocimiento de la diversidad religiosa y, de manera particular, en la manera como se asume la violencia y la paz.

Por tanto, coherentemente con el objetivo general planteado y que guía las tres fases del proyecto, se optó por «analizar en qué medida quienes asumen la educación religiosa en escuelas, colegios y universidades, en un ambiente generalizado de diversidad cultural y religiosa, inciden directamente en la formación de actitudes de violencia o de paz en niños, niñas y adolescentes»¹. Y el

1 Cf. Proyecto de investigación «Educación y religión: violencia y paz».

objetivo de la primera fase, que tiene como uno de sus productos este libro, consistía en «Desarrollar un estado del arte de las investigaciones realizadas sobre la relación entre educación religiosa escolar, diversidad religiosa y construcción de la paz, en España y Colombia, durante los últimos veinte años»².

En este texto los investigadores hicieron un recorrido exhaustivo por una gran gama de fuentes bibliográficas, indagando no solamente la literatura específica del tema, sino los productos de las distintas universidades que han proporcionado un acervo investigativo bastante valioso, así como el marco legal general y el que responde particularmente a cada región, al igual que presentando las iniciativas más asertivas y con mayor impacto, que se han constituido en aportes significativos y en los primeros horizontes de reflexión.

De esta manera los lectores podrán encontrar que cada capítulo cumple a cabalidad el objetivo trazado, en la medida en que cada territorio, ciudad, departamento o división social estudiada, presenta características particulares que se entrecruzan con las variables de estudios y con los énfasis hallados por los investigadores, que van desde las falencias del sistema educativo, pasando por el desconocimiento o los prejuicios que marcan el ámbito religioso, las concepciones más básicas sobre la violencia y la paz, así como las relaciones que se han establecido entre estas tres.

Ahora bien, en el primer capítulo «Educación y religión: violencia y paz. Estado de la cuestión en España-Cataluña», de los doctores Ángel-Jesús Navarro Guareño y Francesc-Xavier Marín i Torné, del Grupo de Investigación «Identidad y Diálogo Intercultural e interreligioso», retoman el complejo panorama de las reflexiones que existen sobre la relación entre la secularización y el ámbito religioso, en donde este último sigue siendo protagonista de no pocas dinámicas sociales, también desde el escenario particular de la educación. Coherentes con este presupuesto, recuerdan la forma como las fuerzas políticas de España incluyeron la educación reli-

2 Cf. Ídem.

giosa como parte del currículo y la manera como, a partir de distintas coyunturas sociales (tiranía-democracia, izquierda-derecha), religiosas (comunidades evangélicas, judías y musulmanas, además de la católica) y educativas (reformas a la educación) la educación religiosa tuvo mayor o menor aceptación oficial en distintas instituciones. Asimismo, los autores presentan una serie de datos estadísticos sobre la elección que hacen los estudiantes de la educación religiosa católica y de las demás confesiones, para luego preguntarse por la manera como en cada una de estas experiencias religiosas se incluyen, en mayor o menor medida, componentes sobre diversidad religiosa y cultural, dentro de los contenidos curriculares de la Educación religiosa Escolar (ERE), con el fin de ser un apoyo verdadero a la vida de los estudiantes.

En el segundo capítulo «Educación religiosa, violencia y paz en Bogotá. Un camino abierto hacia la ciudadanía», el profesor Jaime Laurence Bonilla Morales, del Grupo de Investigación «Devenir», empieza con la presentación de algunos resultados de las investigaciones realizadas sobre diversidad religiosa en el marco de la ciudad capital de Colombia, en donde se refleja, en gran medida, lo que vive este país en materia religiosa, de tal manera que se hace énfasis en las Iglesias evangélicas, pentecostales y neopentecostales que siguen en crecimiento. Se continúa con la exposición de algunas investigaciones que en Bogotá se han realizado, con el fin de recopilar la percepción de los estudiantes y docentes sobre la ERE, así como las reflexiones que surgen de sus variables institucionales, legales, pedagógicas y contextuales. Se prosigue con la relación de algunas iniciativas en favor de la paz, impulsadas por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y un buen número de iniciativas legales de orden local. Y, finalmente, el autor presenta la ciudadanía o la identidad ciudadana como una propuesta de síntesis en donde podrían confluir las variables de estudio y, por tanto, se convierte en un desafío primordial para ERE y la construcción de la paz.

El tercer capítulo «Aproximaciones sobre educación, religión, conflicto y paz en el departamento de Caldas», escrito por la profesora Luisa Fernanda Roa Quintero, desde el Grupo de Investigación

«Educación y Formación de Educadores», mediante una cuidadosa búsqueda bibliográfica da cuenta de esta región de Colombia, a través de la introducción de sus principales componentes geográficos, culturales, socioeconómicos y educativos. De la introducción se debe destacar la apuesta que hace la autora por el concepto de «conflicto», tanto por su opción teórica, en el marco del territorio colombiano, como por las posibilidades que se abren con el dinamismo o el potencial educativo. Igualmente, este capítulo muestra algunas formas de relacionar la educación con la diversidad religiosa, así como con el conflicto y la paz, desde el contexto del departamento de Caldas, para terminar con una invitación reiterativa a que la educación religiosa tome una acción directa hacia la educación para la paz, desde una perspectiva integral.

En el cuarto capítulo «La educación religiosa y el desarrollo de competencias para la convivencia y la paz en el ambiente escolar», Carlos Julián Palacio Vargas y Natacha Ramírez Tamayo del Grupo de Investigación «Humanitas», fundamentan sus reflexiones mediante una encuesta realizada a algunos docentes del área. Así, dan inicio a su propuesta investigativa presentando la forma como en el municipio de Rionegro (Antioquia) se refleja la creencia mayoritaria en la Iglesia católica, sin negar la diversidad. Continúan cuestionando el grado de concordancia entre los textos que siguen los profesores de ERE y los Estándares de la Conferencia Episcopal de Colombia, para luego entrever las dificultades que se presentan por la falta generalizada de una metodología dentro de la ERE y la falta de mayores maestros cualificados. También se destaca la manera como los autores evidencian la necesidad de que exista mayor cohesión entre la ERE y los procesos formativos que faciliten la convivencia y la paz, para terminar resaltando las potencialidades de la primera para lograr este objetivo común.

El quinto capítulo «Educación religiosa escolar en la ciudad de Pasto: antecedentes y tendencias (1994 al 2014)», de los profesores Jessica Andrea Bejarano Chamorro, Diego Alexander Ortiz Rodríguez y Eyner Fabián Chamorro Guerrero, del Grupo de Investigación «Desarrollo Humano y Social», es otro de los capítulos que

estudian el contexto regional de Colombia, en este caso de la ciudad de Pasto (Nariño). En la primera parte hacen un estudio bibliográfico en el que vinculan la educación religiosa y la construcción de la paz, pero al mismo tiempo traen a colación la realidad de la diversidad religiosa y cultural, así como algunas de las críticas que se han realizado al fenómeno religioso y al contexto más amplio de la globalización. De igual manera, a través de la contextualización y las características propias de esta región, los autores revelan la percepción y los imaginarios de los estudiantes y de los docentes sobre el estado actual de la educación religiosa. Ellos continúan dando a conocer el estado actual del programa de Licenciatura en Educación religiosa en el ámbito regional. Y, para terminar, indican algunas de las investigaciones que realizaron egresados de la Universidad Mariana en la Licenciatura en Filosofía y Teología, sobre esta temática.

El sexto y último capítulo de este libro, titulado «Religión y violencia: relaciones históricas en Colombia», compuesto por los profesores Yulman Fernando Arias Betancur y Ángela Patricia Cadavid Vélez, del Grupo de Investigación «Fenómeno Religioso», dan a conocer una visión que engloba el contexto colombiano. Para ello recuerdan ciertas estructuras sociales que marcaron la historia del país, tanto en la conformación de la república democrática como en el bipartidismo, gracias a una relación variopinta entre la religión y la política, desde donde se destaca el liderazgo de la Iglesia católica sobre los ámbitos políticos, sociales y económicos. Continúan profundizando en la manera como la violencia del país se desarrolló en distintas vías gracias a ciertos ideales e imaginarios religiosos, ya se tratara de las comunidades indígenas, de la Iglesia católica o de las Iglesias evangélicas, aunque hicieron énfasis en el radicalismo religioso que también influyó directamente en el contexto educativo del país. Culmina este capítulo mediante una serie de reflexiones que pretenden mediar entre el ámbito político y religioso.

El primer elemento común que se puede resaltar en estos capítulos, además de responder al objetivo de la investigación conjunta, consiste en dar cuenta de las vicisitudes históricas propias del

contexto estudiado. Y entre estas, se debe subrayar la reiterativa transformación de la legislación de la comunidad o el país estudiado, que puede tornarse en ambigua, en otras ocasiones es asumida como intransigente o puede no tener el impacto real que se propone. De cualquier manera, la legislación, estructuración u organización oficial sigue dando luces frente a las preocupaciones de la población, aunque algunos de los autores critican, precisamente, el grado de dependencia o necesidad de la legislación para poder desarrollar una educación religiosa que impacte el contexto, reconozca claramente la pluralidad de experiencias de fe y tenga injerencia en procesos de formación para la paz.

Otro de los caminos coincidentes de este libro de investigación es que cada uno de los capítulos va mostrando con mayor o menor énfasis la ausencia de bibliografía e investigaciones que articulen las variables de estudio que guían esta investigación, con lo que el estado del arte, como primera fase del proyecto, se convierte en la evidencia inicial de la novedad y el reto que se asume con este libro, máxime cuando los autores dan suficientes pistas de reflexión y allanan el camino para posteriores ampliaciones teóricas y vivenciales.

Asimismo, la composición de cada uno de los textos también deja entrever la preocupación constante por el escenario particular del aula de clase, tanto por la necesidad de fortalecer la formación de los docentes, como por el desafío en que se convierte hacer de la educación religiosa un área sólida, en el conjunto de los demás saberes. Y, paralelamente, inquieta a los investigadores la manera como la educación religiosa debe asumir la formación para la paz, de tal manera que no se llegue a una dualidad en el discurso, sino que coincidan en sus propósitos e iniciativas.

Finalmente, en esta introducción se quiere reiterar el agradecimiento a todas las instituciones que hacen posible este tipo de investigaciones, en cuanto son un estímulo para posteriores producciones investigativas, que esperamos sean de utilidad para el entorno propio de la academia, pero también para la práctica directa sobre la educación religiosa, en colegios y universidades.



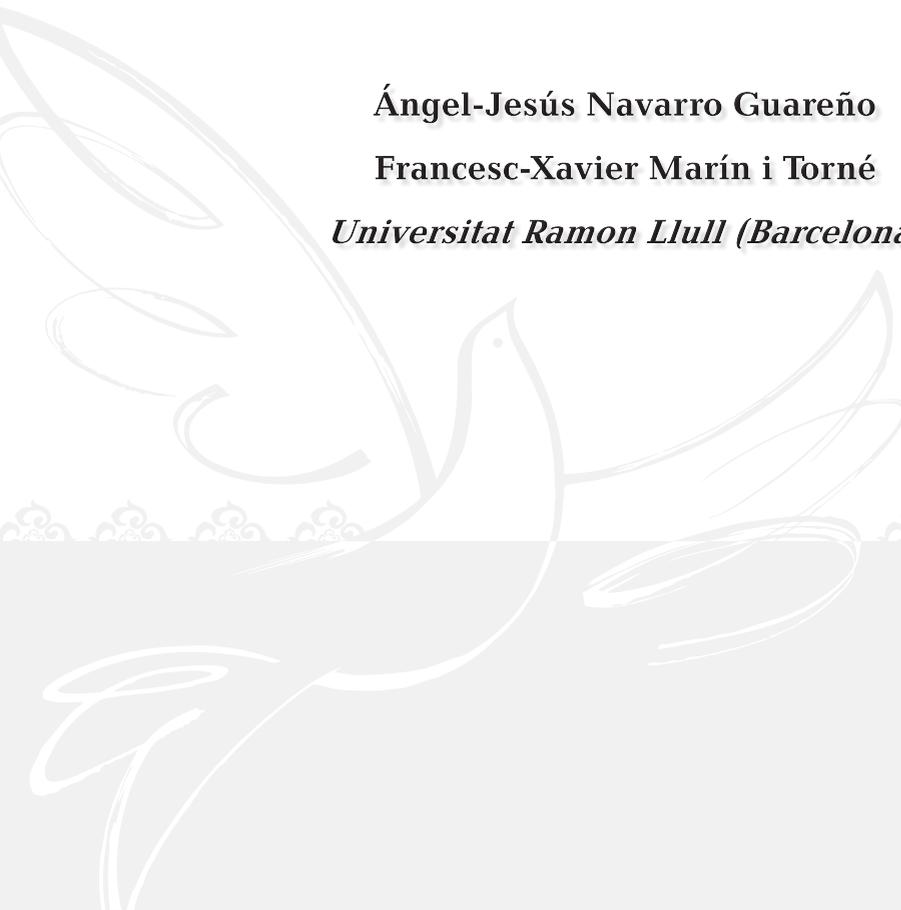
Capítulo 1

Educación y religión: violencia y paz. Estado de la cuestión en España-Cataluña

Ángel-Jesús Navarro Guareño

Francesc-Xavier Marín i Torné

Universitat Ramon Llull (Barcelona)



Introducción

Provenimos de una tradición que, desde hace más de un siglo, interpreta los fenómenos religiosos desde el paradigma de la secularización. Es decir, a partir de una perspectiva que, en esencia, entiende que existe una especie de incompatibilidad entre la religiosidad y la Modernidad. En su forma más radical, la tesis de la secularización acababa defendiendo la desaparición (a corto o a medio plazo) de la religión; en las formas más moderadas se concreta la presentación de la religión como fenómeno residual, periférico y reducido a la esfera estrictamente individual y privada. Como es sabido, la tesis de la secularización ganó rápidamente adeptos y, de hecho, ha sido el marco interpretativo considerado más evidente por las ciencias sociales. En gran medida así continúa siendo, aunque hace décadas que es seriamente discutido. Las principales objeciones que se le dirigen son que, por un lado, se trata de un esquema de análisis basado en unos a priori que, en el mejor de los casos, afectarían exclusivamente a la religión tal como acostumbra a ser entendida en gran parte de Occidente; por otro lado, ha ganado peso la mirada según la cual, lejos de desaparecer la religiosidad, ha tenido lugar un «despertar» espiritual.

Sea como sea, la hipótesis de la secularización es inseparable de la división de la esfera social en una dualidad fundamental: lo religioso y lo laico. En una sociedad como la occidental esta dicotomía es obvia en los comentarios de muchos analistas y de la mayoría de la clase política. Según este esquema, una línea clara separaría lo religioso de lo laico, asimilando de facto lo laico a lo público. Pero mantener este esquema no nos ayuda a interpretar adecuadamente

la religiosidad en el mundo contemporáneo. En efecto, hablar de secularización obliga (se quiera o no) a malinterpretar la vigencia y crecimiento de la religiosidad fuera de Occidente, a entender las religiosidades no-occidentales como formas «tradicionales» propias de sociedades que no han pasado por un proceso de Ilustración, o a no saber cómo leer la «euforia» espiritual que excita actualmente a una parte estadísticamente significativa de los europeos.

En efecto, el paradigma de la secularización y el juego entre la visibilidad/invisibilidad de la religión acaba derivando en la ambigüedad entre la presencia/ausencia de la religiosidad en el seno de nuestras sociedades. Podríamos desglosar esta problemática en los apartados siguientes:

- El juego entre la desafiliación y la hiperafiliación religiosa: descenso de los índices de práctica religiosa según los datos sociológicos, pero aumento de las «formas duras» de religión (fundamentalismos, integristas).
- El juego entre la expulsión de la institución religiosa de la esfera pública y el consiguiente repliegue en la interioridad: paso de la dimensión sociológica de la religión a una acelerada psicologización de la religiosidad que pone el énfasis en las vivencias personalizadas y personalizadas centradas en el bienestar emocional.
- El juego entre secularización y pluralismo religioso que desemboca en un «supermercado religioso» que obliga a la reconstrucción de la identidad religiosa: deriva de lo «religioso» hacia lo «espiritual».
- El juego entre la tradición-transmisión constitutiva de la religión y la dificultad lingüístico-gramatical de expresión significativa de la experiencia religiosa: deriva hacia la defensa a ultranza de la formulación ortodoxa a menudo en detrimento del compromiso ético.

Detectamos, por tanto, algunos retos que la hipótesis de la secularización no sabe responder adecuadamente como, por ejemplo, el estatuto de la religión en un entorno posmoderno o el papel que puede jugar la religiosidad en el encuentro entre las religiones. Se trata aquí de la paradoja de una propuesta de la secularización que supuestamente debía comportar el acceso a la edad adulta de la humanidad iluminada por la razón pero que, en realidad, ha dejado a su paso dos guerras mundiales, el totalitarismo ideológico irracional, el drama escandaloso del holocausto o la explotación sistemática del Tercer Mundo y el empobrecimiento de su población. Y es que, con la secularización, no se trataba simplemente de la «muerte de Dios» (Nietzsche) sino también de la muerte del humanismo (Foucault). La globalización derivada de la población ha hecho más pequeño el mundo y ha borrado no pocas fronteras pero, indiscutiblemente, el siglo xx ha sido el de las más dramáticas barbaries cometidas por el ser humano. Justamente por ello las religiones (como el resto de instancias culturales) se juegan su futuro y credibilidad en la competencia para pronunciar alguna palabra significativa sobre la humanidad oprimida, sobre la gran parte de los seres humanos condenados a una miseria injustificable, a una marginalidad inexcusable y a un sufrimiento permanente. En definitiva, a aportar sentido en las situaciones de conflicto a través de la apelación a la capacidad de pacificación. Es, literalmente, una cuestión de vida o muerte.

Según esta lógica vale la pena destacar algunas reflexiones, ya que puede parecer una obviedad, pero hay que destacar que en el contexto europeo, español y catalán se dispone hoy de una pluralidad de religiones a su alcance. Esto significa que, por un lado, hablar de «religión» para referirnos al cristianismo, al judaísmo, al islam, al budismo o al hinduismo representa un cierto avance cultural porque implica englobarlas a todas dentro de la categoría de las propuestas espirituales de sentido; pero, por otro lado, la pluralidad de ofertas no debe enmascarar la enorme diversidad existente entre ellas.

Es cierto que, desde una determinada perspectiva, las religiones se definen mutuamente por contraste: son propuestas diferen-

ciadas que a veces viven ignorándose, a veces compiten y otras veces interactúan entre sí. También es verdad que, aunque la religión ha dejado de representar el papel de única instancia que confiere sentido, no por ello vivimos en sociedades en las que la Modernidad ha generado un individuo inevitablemente e irreversiblemente secularizado. De hecho, oscilamos entre un mundo secularizado y un mundo reencantado en los que coexisten la crisis de las instituciones religiosas con la perduración de creencias y prácticas religiosas en un número significativo de ciudadanos. Transitamos, de hecho, entre el pluralismo y la privatización de las creencias.

En cierto modo se ha pasado de forma rápida de una situación de monopolio religioso a otra de mercado abierto, en la que los diferentes valores espirituales y sus formas de vida se mezclan. La pluralidad característica de un mundo global (síntesis de la movilidad humana y de la tolerancia democrática) tiene como efecto tanto un crecimiento de la indiferencia religiosa, como la provisionalidad de las pertenencias debido al peso variable de las preferencias religiosas, que ya no están determinadas por el lugar de nacimiento o la socialización primaria, así como el despertar de un renovado interés por las diferentes propuestas espirituales desregularizadas.

Todo ello conduce a tomar en consideración multitud de matices sobre el lugar que ocupa la religión en nuestra sociedad. Aunque pueda afirmarse que la secularización va ligada a los procesos de separación entre Estado-Iglesias, ya no puede afirmarse de forma absoluta que el progreso de la Modernidad comporte que los sistemas religiosos dejen de ser un referente de sentido para los individuos. La constatación parece ser que los individuos se permiten adaptar y reconfigurar a la carta las creencias y las prácticas en un entorno en el que la religión continúa siendo uno de los referentes presentes.

En el caso catalán puede reseguirse con precisión esta evolución. Durante el régimen franquista (1939-1975) se estableció un vínculo formal entre el poder político y el religioso. El Estado se declaró católico y se concedió a la Iglesia un lugar privilegiado en la transmisión de creencias y valores dotándola de un poder socia-

lizador significativo hasta que, a principios de la transición política se inicia un descenso importante y continuado de la creencia y la práctica católica. Sin embargo, este proceso ha coexistido históricamente con una incipiente pluralidad religiosa: en 1879 se funda el Hospital Evangélico en Barcelona, en 1918 se inaugura la primera sinagoga y en 1924 la escuela judía. Las minorías fueron perseguidas en el primer franquismo, pero en 1967 se aprueba una Ley de tolerancia religiosa que facilita la apertura de los primeros centros de cristianos protestantes. En 1974 se inaugura el primer oratorio islámico y pronto aparecieron grupos de budistas e hindúes. El fuerte incremento de los flujos migratorios a partir de los años 90 no ha hecho sino incrementar la diversidad religiosa presente en nuestra sociedad. Este fenómeno, por otro lado, ha ido de la mano con los procesos de institucionalización de las comunidades religiosas: en 1992 se firman los acuerdos de cooperación entre el Estado y las comunidades judía, islámica y protestante y, en el ámbito catalán, el Consell Islàmic i Cultural de Catalunya (2000), la Coordinadora Catalana d'Entitats Budistes (2007) o la Federació Islàmica de Catalunya (2010) establecen acuerdos con la Dirección General de Asuntos Religiosos, y se abren al conjunto de la sociedad organizando jornadas de puertas abiertas e intensificando la creación de grupos de diálogo interreligioso¹.

Todo ello muestra bien a las claras que la religión no es un arcaísmo del pasado que por accidente continúa vivo en un tiempo que ya no es el suyo, ni que el aumento de la religión se deba a unos inmigrantes que una vez asimilados a los valores europeos abandonarán las creencias que han traído consigo. En realidad nuestro tiempo lo es de metamorfosis de la religión: las creencias se reformulan continuamente, se flexibiliza su vertiente normativa y se adapta su práctica.

1 Para el caso catalán puede consultarse la web de la Direcció General d'Afers Religiosos de la Generalitat de Catalunya, Cf. Departament de Governació i Relacions Institucionals, consultada en abril 12, 2013, http://governacio.gencat.cat/ca/pgov_ambits_d_actuacio/pgov_afers-religiosos/. Para el caso más general de España Cf. Ministerio de Justicia, consultada en abril 12, 2013, www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/Portal/es/areas-tematicas/registros/entidades-religiosas.

Ahora bien, en una sociedad culturalmente plural la escuela adquiere una centralidad esencial al convertirse en uno de los pocos ámbitos de contacto obligatorio entre mayorías-minorías. Su centralidad como agente socializador deriva, en gran parte, del hecho de que en los centros educativos se reflejan y reinterpretan los valores-discursos dominantes y el alumnado interioriza aquello que la sociedad espera de él. Como resultado de esta negociación permanente alrededor de la pertenencia cultural y social se reconfiguran las expectativas, se resitúan las relaciones y pueden aparecer dinámicas de resistencia-colaboración al modelo ofrecido por los agentes educativos. Ya sabemos que ejercer la tarea educadora nunca ha sido fácil, ya que el trabajo en las instituciones escolares es un proceso donde se ponen en juego numerosos procesos: interacciones emocionales, relaciones grupales, conocimientos y habilidades, valores asumidos, intuiciones y rutinas. La creciente pluralidad cultural en nuestras aulas no incrementa necesariamente la dificultad de la acción educativa pero sí que visibiliza, a veces con crudeza, el peso de nuestra mirada sobre la diversidad constitutiva del ser humano.

Una comprensión intercultural de la educación parte de la constatación que la diversidad es la normalidad, pero la desigualdad no debería serlo. La homogeneidad de los grupos nunca podrá disimular la heterogeneidad de las personas. Por ello, la escuela se convierte en un espacio donde aprenden juntos alumnos diferentes, un ámbito que no excluye a nadie porque no hay categorías de estudiantes que requieran diferentes categorías de centros. En un planteamiento inclusivo la educación está abierta a todo el mundo ya que en la escuela nos podemos desarrollar integralmente, aprender procedimientos y contenidos, aprender a ser y a estar, aprender sobre uno mismo y sobre los demás. Pero en la escuela, sobre todo, debemos aprender a convivir. El alumnado pasa en ella mucho tiempo de su vida, y es en la escuela donde se establecen los vínculos sociales que pueden perdurar durante buena parte de la vida. En este sentido, atendiendo al alumno real y concreto que la escuela acoge, deben evitarse los esencialismos culturales y los exclusivismos religiosos que solo conducen a estereotipar a las per-

sonas y a tratar de imponer las propias convicciones y modelos de vida. Se impone el reconocimiento de la diversidad con sus principios y valores que fundamentan la cosmovisión de los alumnos, así como el imperativo por parte del profesorado de tomar en consideración los fundamentos de su profesión: la defensa de la igualdad, la búsqueda de la equidad y la justicia, la promoción de la libertad y de la convivencia. Debe buscarse el equilibrio entre el respeto a las convicciones de las personas y la promoción de la socialización en unos valores compartidos a través del diálogo y la reflexión, sin intromisiones en la conciencia de las personas, sin paternalismos ni delegación de las responsabilidades educativas. Por ello, analizamos a continuación qué papel puede jugar la asignatura de religión en este reto tan característico de las sociedades plurales.

1. El tratamiento de la religión en el currículum escolar español

1.1 Un breve apunte histórico-emocional previo

Para poder comprender la realidad actual del currículum y la presencia de la religión en el marco educativo de España, y también de Cataluña como zona específica, es necesario tener presente cuanto hemos expuesto en el apartado anterior. Pero también resulta imprescindible comprender cómo la evolución del caso español hunde sus raíces en su pasado histórico más inmediato, y cómo este acabará por condicionar su presente y su misma comprensión tanto racional como emotiva.

Efectivamente, el pasado político español, inmerso en una dictadura militar que se prolongó desde el año 1939 hasta finales de 1975, marcó toda la vida política y social de España. Y entre la infinidad de aspectos a los que esta realidad política determinó y condicionó, se encuentra, sin duda, el ámbito religioso. España, durante la dictadura del general Franco, fue un país confesional, en el que la única manifestación religiosa admitida en el espacio público y social fue la perteneciente a la Iglesia católica. El resto de confesiones religiosas no tenía cabida en la sociedad española; como mu-

cho se toleraba su existencia, siempre que esta se circunscribiera al ámbito personal y privado, y tuviera poca o nula incidencia sobre el espacio público.

La legislación española franquista recogió fielmente estas premisas ideológicas y las trasladó a todas sus disposiciones. Durante todo el período dictatorial, en consecuencia, en España no fue posible estudiar en el ámbito escolar otra religión que no fuera la católica. Así la religión católica estaba presente en cualquier centro de educación primaria o instituto de educación secundaria, siendo así mismo su estudio obligatorio. Solo hacia finales de la dictadura, y a partir de la promulgación de la «Ley General de Educación» (LGE), de 1970², el gobierno español toleró (probablemente por presiones de gobiernos occidentales como el estadounidense) la presencia de otras manifestaciones religiosas distintas a la católica en centros educativos muy concretos en los que se concentraban, por diversas razones, una mayor presencia de extranjeros, así como se facilitó también la «dispensa» formal de la formación católica en ciertos casos particulares (hijos de personal de embajadas y consulados, familiares de directivos empresariales o trabajadores especializados extranjeros desplazados por causas laborales, etc.), pero en todos los demás casos estudiar y formarse en el catolicismo era un deber curricular, educativo y patrio.

Comprender, pues, la identificación que una parte de la sociedad española hizo entre *formación religiosa católica y política franquista*, es un requisito indispensable para entender a su vez cuáles serían los posicionamientos políticos y curriculares que aparecerán más tarde en la etapa democrática del estado español. El advenimiento, a finales de la década de los años setenta, de todo el proceso democratizador de la sociedad española hizo desplazar la centralidad católica y su monopolio ideológico y educativo, y generó posiciones encontradas y enfrentadas sobre *cómo enseñar la*

2 Cf. Jefatura del Estado, *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, consultada en abril 12, 2013, http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852.

religión, dónde y de qué manera. Debate social y educativo que aún hoy en día sigue vigente y sin visos de poder ser superado, como veremos.

1.2 Punto de partida y primeros acuerdos curriculares en el inicio de la transición democrática

El inicio del tránsito, de la imposición de la religión católica en el sistema de enseñanza hasta un currículum más plural respecto al fenómeno religioso, se inició con la promulgación de la Constitución Española de 1978³. En ella se consagró la «aconfesionalidad» del Estado español y la libertad de religión y de culto. Pero se tardarían aún muchos años en implantar un sistema derivado de este mandato constitucional.

En un principio, los primeros gobiernos democráticos de la UCD (Unión de Centro Democrático, el partido del presidente Adolfo Suárez) optaron por no desarrollar estas disposiciones constitucionales, y aplicarlas solo en aquello que ordinariamente era necesario para preservar la exigencia legal de no-confesionalidad (impedir la obligatoriedad del estudio de ninguna religión concreta).

De hecho tras la promulgación de la Constitución Española en 1978, se firmaron los acuerdos entre España y la Santa Sede (1979)⁴. En el pacto sobre educación, se estableció que la enseñanza religiosa debía de ser algo *normal* en la escuela, equiparada en todo con las demás asignaturas y garantizando el derecho a recibirla para todos aquellos que lo desearan. Por primera vez en la legislación educativa, el acuerdo apeló a la *libertad de conciencia*. La enseñanza de religión católica no tendría, pues, un carácter obligatorio para los alumnos, aunque sí se garantizó el derecho a recibirla en cualquier escuela pública.

3 Cf. *Constitución Española*, consultada en abril 12, 2013, <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>.

4 Cf. *Inter Apostolicam Sedem Et Nationem Hispanam*, consultada en abril 12, 2013, http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19790103_santa-sede-spagna_sp.html.

Con esta premisa el gobierno de UCD en 1980 promulgó la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE)⁵. Esta Ley desarrolló una política educativa que plasmaba el principio constitucional de *libertad religiosa*, así como el de *libertad de conciencia*. Ese año se dieron las Órdenes Ministeriales del 16 de julio. «La enseñanza de la religión y moral católicas» en los centros docentes de preescolar y de educación general básica (educación infantil y primaria) y también en bachillerato y formación profesional (educación secundaria). En estas Órdenes Ministeriales se indicaba que la enseñanza religiosa se impartiría en cada curso como materia ordinaria equiparable al resto de materias. Pero solo podía ser impartida si lo solicitaban padres o alumnos. De ahí su carácter optativo para alumnos que podían escogerla o no, pero de obligada oferta para los centros públicos.

Como alternativa al estudio de la religión católica se ofrecía la asignatura de *Ética*, con contenidos fijados sobre principios éticos, morales y de fomento de la convivencia social que se impartirían por los profesores de las áreas humanísticas (filosofía, y geografía e historia, preferentemente). En ningún momento se planteó aún la presencia de la enseñanza de otras confesiones religiosas en el espacio público educativo, aunque desde 1981 se reguló la autorización de la formación de entidades asociativas religiosas diferentes de las católicas, incluidas las que tenían como finalidad la enseñanza. Algunas entidades ya existían incluso desde la época franquista, pero se encontraban en un estado de vacío legal, y obviaban u ocultaban su carácter confesional.

En 1983, con el advenimiento en el gobierno de España del PSOE (el Partido Socialista Obrero Español), ya se intentó cambiar esta situación de *presencia obligada* de la religión católica en los centros públicos. Pero este cambio no se logró llevar a cabo a lo largo de su primer mandato (1982-1986).

5 Jefatura del Estado, Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, consultada en abril 12, 2013, www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661.

1.3 Los desencuentros en materia de religión entre la Iglesia católica y el gobierno español

La acción de gobierno de los ejecutivos socialistas incorporó en su imaginario político una visión mucho más crítica y displicente con la presencia de la religión católica en el marco educativo, especialmente en el ámbito público.

Durante el curso 1986-87 se produjo una reestructuración profunda del Ministerio de Educación del segundo gobierno socialista en el Estado español y que llevó a la segunda reforma educativa de la democracia, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada en 1990⁶. Esta reforma vino a sustituir aquella primera, la LOECE (1980), que había elaborado un gobierno más conservador. En esta reforma educativa la asignatura de *Religión* se mantuvo como tal, pero se devaluó su alternativa, pues no habría evaluación, ni exámenes, ni estudio sistemático. Con lo cual, la asignatura confesional (en aquel entonces solo era posible estudiar como asignatura confesional la *religión y moral católica*) experimentó un fuerte descenso en los centros públicos (la mayoría de los centros del país), porque eran muy pocos los alumnos que la cursaban, especialmente en la enseñanza secundaria, ya que su estudio no computaba para nada en su expediente académico. Se mantuvo la afluencia de alumnos en los centros privados (concertados o no) porque su carácter confesional convertía en obligatoria su impartición.

La *ética*, pues, desapareció como asignatura de los centros públicos, diluyéndose en una lista de temas transversales, supuestamente incluidos en el currículo de todas las asignaturas, salvo un espacio específico en el 4.º curso de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). Sin alternativa, los alumnos solo podían escoger

6 Jefatura del Estado, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, consultada en abril 12, 2013, www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172.

la enseñanza de la religión si aumentaban su horario escolar lectivo, y encima sin que ese esfuerzo computara de manera alguna.

Los graves inconvenientes y dificultades que esta situación provocaba en el despliegue curricular de la asignatura de religión católica, en los centros públicos, llevó a la jerarquía eclesiástica a impugnar ante los tribunales aquellas disposiciones de la LOGSE y de su desarrollo, que a su juicio mermaban la «viabilidad» curricular de la enseñanza de la religión en los centros de titularidad pública, especialmente porque entendía que sin alternativa ni evaluación la enseñanza de la religión perdía el carácter de «disciplina fundamental» que le reconocía los acuerdos establecidos con la Santa Sede en 1979.

En 1994 el Tribunal Supremo Español anuló en parte esta circunstancia, porque observó sustraídos derechos a los alumnos que optaran por el estudio de la religión respecto a los que optaran por «estudio asistido». Una sentencia que permitió, no obstante, que se diluyera en otras materias diversas la oferta de una alternativa a las clases de religión, siempre que estas materias no fueran fundamentales u obligatorias (tampoco si se trataba de *refuerzos*, *repasos* o *estudio complementario* de materias fundamentales), sino solo materias *optativas* o *de libre elección*.

En todo caso, el enfrentamiento entre dos modelos diferenciados por la presencia de la materia de religión en los currículos educativos, estaba ya creado. Por un lado un modelo más conservador que exigía la presencia de la materia de religión confesional en el currículo educativo en igualdad de condiciones que las otras materias obligadas o fundamentales, frente a un modelo que rechazaba la presencia de toda «asignatura confesional», y que si esta se establecía fuera sin peso alguno en el expediente académico. O sea, dos modelos contrarios que se debaten en aceptar o no que una «materia confesional» (impartida desde una óptica confesional) pueda ser materia curricular en igualdad de condiciones a cualquier otra materia fundamental.

1.4 La irrupción de otras confesiones religiosas en el marco escolar español

En el inicio de los años noventa del siglo anterior, y en medio de esta situación de confrontación entre quienes aceptaban y quienes no la presencia curricular de una materia confesional en el marco escolar público (porque nunca hubo oposición a que los centros de titularidad confesional impartieran materias confesionales en sus propias aulas), el tercer gobierno socialista pactó con las confesiones religiosas evangélica, judía y musulmana unos amplios acuerdos de reconocimiento y cooperación que incluían también la aceptación en el currículo educativo de una presencia confesional alternativa, con materias de currículo propio y de libre elección para todos los alumnos de los centros públicos.

En efecto, la Constitución Española (CE) reconocía el carácter no confesional del Estado, y aunque señalaba a la Iglesia católica como confesión mayoritaria o de mayor arraigo social, el Estado se abría a la igualdad de trato con cualquier otra confesión⁷. Esta era la base para que el Estado desarrollara este principio equitativo y se dispusiera a reconocer y acoger jurídica y socialmente la diversidad de credos existentes entre sus ciudadanos. Derechos que, en consecuencia, debían materializarse también en el marco educativo y curricular. Así, en noviembre de 1992 el Boletín Oficial del Estado (BOE) promulgaba los acuerdos del estado con tres de las principales confesiones religiosas minoritarias de España:

- las Iglesias evangélicas ⁸.
- las comunidades judías ⁹.

7 Constitución Española, *op. cit.*, Artículo 16.3.

8 Jefatura del Estado, Ley 24/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, consultada en abril 12, 2013, <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-24853>.

9 Jefatura del Estado, Ley 25/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España, consultada en abril 12, 2013, www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-24854

- las comunidades musulmanas ¹⁰.

En todos estos acuerdos, que tenían un formato de redactado prácticamente idéntico, disponían en su *artículo 10* los siguientes conceptos referentes al ámbito educativo:

1. Se reconoce el derecho de los ciudadanos a recibir enseñanza confesional en los centros educativos, públicos y privados (en este último caso respetando su carácter propio).
2. Los profesores de esta enseñanza serán aquellos que dispongan las autoridades religiosas de cada confesión (asociaciones o federaciones).
3. Estas mismas autoridades son las que dispondrán los contenidos curriculares a impartir en cada etapa educativa en consonancia con el marco curricular general.
4. Los centros docentes afectados (públicos y concertados específicos) están obligados a facilitar la infraestructura necesaria para el normal desarrollo de esta docencia.
5. Las comunidades o entidades religiosas reconocidas podrán disponer cursos propios para los centros universitarios públicos de acuerdo con las disposiciones propias de la autonomía de cada universidad.
6. Estas mismas comunidades e instituciones podrán erigir, crear y administrar centros educativos reglados (que siguen el ordenamiento curricular oficial), o bien universidades, institutos superiores, o seminarios y centros de estudio y formación de su respectiva religión. Siempre en conformidad con la legislación correspondiente aplicable.

¹⁰ Jefatura del Estado, *Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España*, consultada en abril 12, 2013, www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-24855.

Así, por vez primera, se dotaba de un amplio marco legislativo y jurídico propio al desarrollo de los derechos educativos de las minorías religiosas del estado español; ya que en otras ocasiones, como en el período de la Segunda República Española (1931-36), este marco había existido, aunque principalmente solo en la fase de las *intenciones o los principios*, sin un desarrollo práctico concreto. En cambio, estos acuerdos dieron paso a infinidad de regulaciones normativas que permitieron a estas minorías religiosas hacerse presente en diversos ámbitos sociales como la cultura, la sanidad, el asociacionismo, la cooperación, etc. Y, como hemos anotado, especialmente en el ámbito educativo.

Tras estos acuerdos, la FEREDE (Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España) suscribió en el año siguiente de 1993, el *currículo oficial de religión evangélica* para los niveles obligatorios de enseñanza (Primaria y Secundaria)¹¹. Más tarde, en enero de 1996, esto mismo se haría con el currículo oficial de religión islámica para esos mismos niveles, ambos con el último gobierno socialista del presidente Felipe González (1993-96)¹². En cambio, el currículo oficial de religión judía¹³, ya había sido aprobado en el año 1981 bajo el entonces último gobierno de la UCD, probablemente porque desde 1970, y a raíz de la tímida apertura religiosa en materia educativa de la última etapa del franquismo, ya existía en alguna ciudad, como Barcelona, algún centro educativo abiertamente judío.

11 Ministerio de Educación y Ciencia, *Orden de 28 de junio de 1993 por la que se dispone la publicación de los currículos de Enseñanza Religiosa Evangélica, correspondiente a Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, consultada en abril 12, 2013, www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1993-17449.

12 Ministerio de Educación y Ciencia, *Orden de 11 de enero de 1996 por la que se dispone la publicación de los currículos de Enseñanza Religiosa Islámica correspondientes a Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, consultada en abril 12, 2013, www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-1225.

13 Ministerio de Educación y Ciencia, *Orden de 9 de abril de 1981 por la que se incorpora a los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica el programa de la enseñanza religiosa judía y establecido por la Federación de Comunidades Israelitas de España*, consultada en abril 12, 2013, www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1981-8923.

¿Fueron estos acuerdos del Estado con las diferentes confesiones religiosas una manera del gobierno socialista de maniobrar ante la oposición frontal que se produjo con la jerarquía católica a raíz del tratamiento que la LOGSE otorgaba a la ERE (la enseñanza religiosa escolar)? Así, con el advenimiento de la diversidad religiosa y de confesiones en el marco escolar público, ¿parecería más urgente una regulación que hiciera más comprensible la devaluación del peso de la ERE en el currículo educativo público? Quizás una buena obra (dar cabida en la educación a una mayor pluralidad religiosa en la escuela pública), ocultaba una intención no tan virtuosa (devaluar el peso de la ERE en ese mismo marco curricular). Fuere como fuere, la realidad es que esos acuerdos de 1992 convirtieron la escuela pública, al menos desde el ámbito jurídico y formal, en un campo de diversidad religiosa y pluralidad confesional. Aunque, como veremos más tarde, esa diversidad será muy discreta y circunscrita a determinadas zonas geográficas.

1.5 El enfrentamiento sobre el papel de la religión y sus docentes en la escuela pública

La historia que devendrá con posterioridad a la LOGSE será la narración de una continua sucesión de desencuentros y desavenencias entre la jerarquía eclesiástica católica y los posteriores gobiernos, especialmente con los gobiernos socialistas, aunque también con ciertas medidas administrativas concretas de algunos gobiernos conservadores.

Pero para comprender el desconcierto creado con esta situación de continuo enfrentamiento, debemos comprender el estado general de desavenencia y disputa política que se había implantado en el sistema educativo español, y que se prolonga aún hasta la actualidad.

Efectivamente, el estado español debe ser uno de los pocos países entre el concierto de naciones modernas y plurales que en su corto trayecto de vida democrática (desde 1978 hasta la actualidad, de tan solo 36 años), haya concebido o ejecutado hasta seis grandes reformas educativas estructurales (LOECE -

1980, LODE -1985, LOGSE - 1990, LOCE- 2002, loe - 2006 y LOMCE - 2013); aunque quizás aquí debería añadirse también la LOPEG - 1995, que aunque no fue una reforma estructural, produjo tales cambios sobre el funcionamiento y ordenación de las escuelas, que vino a resultar en la práctica otra auténtica reforma educativa estructural. Así podríamos afirmar que a un promedio de cada seis años España ha ido cambiando su estructura educativa. ¡Cada seis años! Y siempre, o casi siempre, al albor de los cambios de color en el gobierno de turno.

Desde la LOGSE, cada gobierno nacional ha considerado el campo educativo como una prioridad política. Y lo ha hecho bajo la convicción de que un sistema educativo determinado induce o conduce a los alumnos de ese mismo sistema a devenir ciudadanos moldeados por una concepción u otra de la vida, de la persona, de la ciudadanía y de la sociedad. Cada gobierno se ha sentido así llamado a promulgar una reforma educativa u otra, en virtud de su expectativa de conseguir una ciudadanía con unos valores o principios determinados, y siempre, claro está, más favorables a sus propias tesis políticas. El campo educativo público, pues, pasaba a ser así un auténtico campo de batalla entre ideologías políticas.

Como puede comprenderse, este ambiente de confrontación se prolongó también respecto a la ERE. Los sucesivos gobiernos de izquierda desde la LOGSE (1990) intentaron desplazar y devaluar la presencia de la enseñanza de la religión en los centros públicos, pues la consideraban una materia de ideología *conservadora*, y procedían a realizar un despliegue curricular en el que la materia religiosa confesional no tuviera alternativa, o no fuera evaluable, o no fuera computable para el expediente académico, etc. Y los diversos gobiernos de derechas revertían este proceder y obligaban de nuevo a escoger entre la asignatura de religión confesional o una alternativa propia (normalmente con contenidos éticos, o incluso con un estudio cultural del fenómeno religioso), aceptaban por contra su evaluación y, en determinados casos, su computación para el expediente académico de los alumnos.

A estos cambios continuos de apreciación, evaluación y cómputo, se sumaba además la disputa sobre el derecho de las autoridades religiosas a nombrar a los maestros y profesores que impartirían la clase de religión confesional, que debían ofertar obligatoriamente los centros públicos. Este derecho se ponía en tela de juicio cuando las autoridades religiosas (concretamente las católicas) retiraban estos permisos de docencia a enseñantes que la habían obtenido con anterioridad, y lo hacían por causas ajenas al estricto cumplimiento docente, como eran: el testimonio de vida (divorciados vueltos a casar o con vida de pareja, comportamiento social displicente, disputas con las autoridades eclesiásticas, etc.) o la manifestación pública de sus convicciones políticas o sindicales (especialmente si lo hacían de conformidad a un ideario político de izquierdas). Estas motivaciones, aunque pudieran tener recorrido canónico, chocaban directamente con el ordenamiento civil (español o europeo) que impide actuaciones contra la libertad (de pensamiento, de opinión, de opciones de vida, o de vinculaciones políticas, etc.) de los individuos. Por eso un nuevo frente de confrontación se abrió a su vez entre algunos gobiernos (y parte de la sociedad civil) y las jerarquías religiosas: si debía mantenerse o no el derecho de las autoridades religiosas a nombrar y deponer docentes de religión en la enseñanza pública, por cuestiones ajenas al fuero escolar (aunque pudieran estar sujetas al fuero canónico, o a las normas morales y costumbres de cada confesión).

2. El encaje de la ERE en el marco educativo actual

En la actualidad el marco legislativo que ampara y determina la presencia de la ERE en el sistema educativo español, es la vigente LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) de 2013¹⁴. Esta Ley surge de la mayoría parlamentaria conservadora en el Congreso de los Diputados (sede del poder legislativo), y por

14 Jefatura del Estado, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, consultada en abril 12, 2013, www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.

ello se vuelve de nuevo a las premisas ideológicas de los anteriores gobiernos del Partido Popular (derecha conservadora).

En el despliegue curricular actual, y por primera vez desde la LOGSE, en casi 25 años (años de gobiernos de izquierda, salvo el lapso 1996-2002), la asignatura de religión contará para la media final de curso y servirá para pedir ayudas y becas. O sea, que será computable para el expediente académico de los alumnos que la cursen. La asignatura confesional de religión además podrá cursarse a la vez que su alternativa «valores culturales y sociales o valores éticos» y los alumnos ya no tendrán que elegir necesariamente entre una y otra, como ocurría en los currículos anteriores.

Esta era una de las recomendaciones que había efectuado el *Consejo de Estado* al Ministerio de Educación ante la promulgación de la LOMCE. El Consejo de Estado decía en su dictamen que, si los alumnos eran forzados a elegir entre una u otra materia, se les discriminaría, porque los que escogieran *religión* no cursarían asignatura alguna sobre *valores sociales y éticos*, que era la alternativa prevista, a lo largo de toda su formación, cuando esta asignatura por sí misma tiene ya un valor curricular y social importante.

El Ministerio de Educación, en consecuencia, convirtió estas dos materias (*religión* y *valores sociales y éticos*) en optativas, dentro del grupo de las específicas (aquellas que fijan las comunidades autónomas). Eso significa que la asignatura de *religión católica* (y en su caso la evangélica, la judía o la islámica) se ofertará de forma obligatoria pero no habrá que escogerla de manera obligatoria, ya que en el grupo de *específicas* siempre se ofertará un número mayor de asignaturas de las que el alumno está obligado a escoger. Respetando así el principio de no obligar a nadie a estudiar en contra de sus convicciones religiosas, puesto que puede obviar escoger la asignatura de *religión*, pero a su vez se implanta la elección de una materia evaluable (para evitar la condición de trato curricular devaluado respecto a quien optara por estudiar ERE) y con las mismas premisas curriculares que quien escoge estudiar *religión*; pero, por otro lado, al poder escoger libremente entre un grupo de

posibles optativas, este sistema también permite a los alumnos de *religión* poder formarse en *valores sociales y éticos*, y no se hace así obligatorio escoger una para excluir la otra. Esto, sin duda, es toda una novedad respecto a todos los currículos anteriores.

En el marco de la legislación anterior (la LOE) las familias debían escoger entre cursar *religión* y una *actividad alternativa* sin contenido específico, que podía ser una asignatura optativa evaluable y computable, o bien, incluso, actividades académicas varias que no tenían porqué evaluarse. En esas actividades los alumnos, en muchos casos, podían dedicarse a jugar o a hacer lectura, aunque no podían avanzar en el programa curricular de otras materias fundamentales, ya que las diversas sentencias del Tribunal Supremo lo prohibía, para no perjudicar así las opciones educativas de los alumnos que optaban por estudiar religión confesional. Además, la nota de *religión*, con la LOE, no computaba en el expediente académico porque no existía una evaluación equivalente para su alternativa, y no podía aceptarse que unos alumnos tuvieran un cómputo extra y otros no.

Por contra, la actual LOMCE contempla que la alternativa de *valores sociales y éticos* también computará en el expediente escolar, y tanto una como otra servirán a los alumnos a la hora de pedir becas y otras ayudas. Sin embargo, las *evaluaciones externas* no examinarán de estas dos materias (¡algo que no acaba de ser muy coherente con el hecho de que ambas asignaturas son evaluables y computables!). Esto significa que por primera vez desde que se aprobó la LOGSE (1990), la ERE computará en el expediente de cara a determinar la nota media al final de cada curso. En cambio, con la LOE, vigente hasta el 2103, la asignatura de religión no computaba, ni era evaluable a final de curso, ni servía para pedir ayudas y becas.

Estas disposiciones, aprobadas con la mayoría absoluta que los conservadores poseen en las cámaras legislativas, pero con la abierta oposición de casi todos los demás grupos políticos, solo parecen augurar que en caso de cambio de color político en una futura nueva conformación del gobierno español, otra vez de nuevo se procederá a derogar la legislación existente para impulsar una nueva, que entre

sus disposiciones, vuelva a devaluar la presencia de la ERE en el marco curricular, y así en un bucle constante sin solución de continuidad.

Podemos afirmar con ello que al menos, por lo que respecta al Estado español, no se ha sabido hallar una fórmula adecuada y consensuada por una amplia, suficientemente y diversa mayoría social para resolver la presencia de la ERE en el marco educativo de la enseñanza pública. Algo que, desafortunadamente, ocurre también con todo el currículo en general, ya que todo él está marcado por esta disputa ideológica y política constante. Con esta manera de proceder, no solo sufre la ERE, sino que en España todo currículo educativo carece de suficiente continuidad, proyección e incluso de credibilidad, porque está sometido constantemente a los vaivenes de las pugnas políticas.

2.1 La presencia actual de la ERE en el sistema educativo español

Por último, cabría preguntarse: ¿cuál es la presencia real de la diversidad religiosa en el marco educativo español? Porque una cosa es el marco jurídico que lo recoge o contempla, y otra muy distinta es saber cuántos alumnos optan por la ERE, en qué modalidad confesional y cómo se distribuye geográficamente esta realidad.

Para poder analizar con coherencia el estado actual de la ERE en el sistema escolar español deberíamos distinguir, de entrada, la doble realidad existente: por un lado la ERE referida a la Iglesia católica y, por otro, la ERE referida a las demás confesiones religiosas que tienen acuerdos con el Estado español (evangélica, judía y musulmana) que posibilita también la oferta de su confesión en el marco curricular nacional. La importancia numérica y la amplísima implantación de la ERE católica respecto a la ERE de otras confesiones, que es muy minoritaria, nos obliga a distinguir las debidamente.

La ERE católica

La ERE de confesión católica es sin duda la opción mayoritaria, ya que es la opción formativa religiosa más demanda-

da en el Estado español, y se corresponde con la definición mayoritaria de la población española como «católica».

No obstante esta elección ha ido experimentando un progresivo deterioro en los últimos años. En efecto, la elección de la asignatura de religión católica en los centros públicos bajó un 5 % en el curso 2012-13 respecto al curso escolar 2011-12. En concreto, ha sido del 56,5% respecto al 61,5% del curso anterior; cinco puntos menos.

Los datos, ofrecidos por la Conferencia Episcopal Española (CEE), reconocen una tendencia general que en el global de todos los centros educativos del país baja 3,5 puntos. El 66,7% del total de los alumnos de infantil, primaria, secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato están matriculados en religión y moral católica, mientras que el pasado curso esta matrícula era del 70,2% del total del alumnado del país.

La Conferencia Episcopal Española (CEE) ha explicado que este descenso se ha producido solamente entre los alumnos que han optado por dicha asignatura en los centros públicos, y no así entre los alumnos matriculados en centros privados (con ideario católico) o canónicos (erigidos por instituciones de la Iglesia católica). La CEE apunta que en estos centros han aumentado los alumnos matriculados en 2 puntos porcentuales (del 97,2 al 99,2%) y que en consecuencia ha aumentado en 1,7 puntos (del 69,6 al 71,3%) el número total de alumnos matriculados en la asignatura de la ERE católica.

Del total español de alumnos de matriculados en todos los centros educativos, el 75,1% pertenece a los estudiantes de primaria, el 72 % a infantil, el 55,6 % a ESO y el 41,1 % a bachillerato. Pero las cifras de alumnos matriculados en la ERE católica cambian radicalmente según el tipo de centro. En los centros públicos, el mayor número de alumnos matriculados en religión católica son precisamente los de edu-

cación primaria (67,7%), seguidos por los de infantil (64,7 %). A partir de ahí se agudiza la disminución de alumnos matriculados en la ERE católica. En secundaria cae al 40,4 % y en bachillerato, al 26,6 %. Para todos los alumnos de ERE de centros públicos se han contratado en España más de 15 000 profesores en el año 2013.

En los centros canónicos, el porcentaje más elevado de matriculados en ERE católica se da en la ESO (99,4%), a pocos puntos de los demás cursos: primaria (99,3%), infantil (99,1%) y bachillerato (98%). Y en los centros privados, el 77,1 % de los matriculados en primaria reciben clase de religión católica, seguidos por los de infantil (71%), ESO (64,8%) y bachillerato (48,3%)¹⁵.

La ERE islámica

Existen hoy en día numerosas dificultades para que esta enseñanza funcione con normalidad en el sistema educativo español. Desde la firma de los «Acuerdos con el Estado», en noviembre de 1992, se han dado algunos pasos, pero todavía en algunas Comunidades Autónomas la religión islámica no está implantada y, en aquellas en las que sí está funcionando, no se atiende aún a todos los alumnos que la solicitan. En 1996, como ya hemos señalado, se aprobó el currículo de religión islámica y el convenio para la contratación de estos profesores. Pero no fue hasta 1999 cuando se inició esta contratación. A fecha de noviembre de 2013 había 46 profesores de religión islámica contratados por el Estado español. En diciembre de 2014, no obstante, la FEERI (Federación Española de Entidades Religiosas Islámicas) publicó junto al Ministerio de Educación

15 «La elección de la religión en los centros públicos cae un 5% en un año», *El mundo*, marzo 11, 2013, consultada en abril 12, 2013, www.elmundo.es/elmundo/2013/03/11/espana/1363022664.html.

la primera adaptación curricular de la ERE (y de momento la única) al nuevo marco legislativo de la LOMCE (2013).

Actualmente solo el Ministerio de Educación y el Gobierno Vasco contrata profesores de religión islámica. Se atiende únicamente a alumnos de educación primaria de Andalucía (16 profesores), Ceuta (13 profesores), Melilla (11 profesores), Aragón (3 profesores), Euskadi (2 profesores) y Canarias (1 profesor). En total, solo 46 profesores en todo el Estado español.

La población musulmana en edad escolar representa un 3 % del total de los alumnos escolarizados en España. Este alumnado musulmán es de origen marroquí en un 50 % y de origen español en un 35 %, siendo el resto de alumnos de muy diversa procedencia. En números totales, según las fuentes oficiales islámicas, este colectivo de alumnos es de 222.942 en el curso 2012-13. Pero de este colectivo tan numeroso de alumnos solo el 5 % de este alumnado puede recibir clases de religión islámica, siendo el 95 % de estos alumnos el que carece de estas clases de religión¹⁶.

Esto es debido a que muchos colectivos musulmanes prefieren la formación religiosa de sus hijos directamente en las madrasas (escuelas coránicas) o en las mismas mezquitas y, en otros casos, porque las autoridades académicas, ya sea en los propios colegios o en las consejerías de educación de las distintas comunidades autónomas, ponen infinidad de obstáculos administrativos y legales para autorizar la presencia y contratación de maestros y profesores de islamismo en los centros escolares públicos.

Quizás puede señalarse un caso verdaderamente flagrante: en Cataluña, con casi un 10% de alumnado de confesión musulmana en

16 Congreso Lasalle, «La enseñanza de las religiones, responsabilidad de la escuela más que de las Iglesias», *Religión digital*, noviembre 26, 2013, consultada en enero 17, 2014, <http://www.periodistadigital.com/religion/educacion/2013/11/26/la-ensenanza-de-las-religiones-responsabilidad-de-la-escuela-mas-que-de-las-Iglesias-dios-jesus-clase.shtml>.

centros públicos, no existe hoy en día, que sepamos, ni un solo profesor contratado para impartir islamismo en sus escuelas o institutos.

La ERE evangélica

Informan los responsables del área de educación de la FEREDE, que la enseñanza de religión evangélica se imparte en todas las comunidades autónomas excepto en la Comunidad Valenciana, La Rioja, El País Vasco y Ceuta y Melilla. En el curso escolar 2013-14, la Religión evangélica se imparte en más de 600 centros educativos, a unos 12 000 alumnos y el número de profesores contratados para esta tarea asciende a 197. Los cristianos evangélicos, no obstante, no tienen una opinión uniforme respecto al papel de la religión en la escuela¹⁷ y es muy probable que muchos alumnos evangélicos prefieran formarse en sus propias Iglesias, y no contemplen hacerlo en los centros públicos de enseñanza. Además en Barcelona y Madrid, así como en Sagunto (comunidad valenciana), Alicante o Albacete, ya existen diversos centros escolares privados de confesión evangélica. Lo que permite a muchas familias satisfacer sus necesidades educativas sin tener que recurrir a la red de centros escolares públicos.

Los protestantes se quejan hoy en día de que para bien o para mal la ERE evangélica siempre va a remolque de lo que se negocie con los católicos. Esta falta de diálogo directo con el Estado supone un quebranto de los Acuerdos de Cooperación de 1992, con los que el gobierno español se comprometió a dialogar con las demás minorías religiosas y que además violenta el principio de igualdad de trato que, según la Constitución, merecen todos los ciudadanos y las instituciones españolas sin distinción¹⁸.

A pesar de las dificultades con las que se encuentra toda minoría, como son las comunidades evangélicas en España, para poder reclamar sus derechos y obtener los recursos y condiciones educativos, que permitan su normal incorporación al sistema educativo público,

17 Cf. Ídem.

18 Cf. Ídem.

los protestantes tienen una tasa de profesores de ERE por alumno matriculado aceptable (197 profesores para unos 12 000 alumnos: 61 a/p) frente a la muy precaria de los musulmanes si esos alumnos pudieran acceder todos a profesores de ERE islámica, que de hecho solo muy pocos pueden (46 profesores para unos posibles 222 000 alumnos: 4826 a/p), pero no tan óptima como la de los católicos (15000 profesores para 4 513 000 alumnos: 300 a/p) porque aunque la tasa alumnos/profesor (a/p) es mayor que la de los evangélicos, queda compensado por la enorme incidencia social de su labor, pues dos de cada tres escolares españoles se forman en religión católica.

Las diferencias entre el número de alumnos promedio que un profesor de ERE evangélica tiene, 61, frente a los 300 que tiene como promedio un profesor de ERE de escuela pública, se entiende no solo por la muy mayor demanda de la ERE católica entre el alumnado, sino también porque los profesores y maestros de ERE católica de la enseñanza pública suelen ser contratados en jornada completa, mientras que los profesores evangélicos tienen una contratación de muy pocas horas semanales, ya que a la menor demanda se les suma también una mayor dispersión de centros públicos que impartan ERE evangélica entre su alumnado.

ERE judía

El caso judío, en cambio, es un caso totalmente singular. Para los alumnos judíos no existe ni un solo centro público en el estado español, con una cantidad de alumnos mínima suficiente para poder impartir esta asignatura, según se informa desde la Federación de Comunidades Judías de España. La opción plausible para los alumnos judíos que desean cursar ERE es matricularse directamente en un centro concertado de ideario judío en Madrid, uno privado con acuerdo de la Generalitat en Barcelona y uno concertado en acuerdo con el Gobierno de Melilla en esta ciudad¹⁹.

19 «Así funciona la asignatura de Religión en la escuela pública», *El Diario* octubre 4, 2010, consultada en enero 17, 2014, www.eldiario.es/sociedad/funciona-asignatura-Religion-escuela-publica_0_54594547.html

Las comunidades judías son tan pequeñas en España que solo tienen instituciones educativas propias en esas tres ciudades, donde la concentración de fieles judíos es mayor. El resto de judíos tiende a pasar desapercibido en medio del entramado educativo español y opta por formarse directamente en las pequeñas sinagogas que sus comunidades tienen dispersas por toda la geografía estatal.

Esta singularidad hace que no hayan formulado nunca reclamación especial ante las autoridades españolas, y que sus aspiraciones se circunscribieran tan solo a algunos colegios concretos de confesionalidad judía, que ya satisfacía plenamente sus necesidades formativas básicas. La tradición de las familias judías españolas, era y sigue siendo, formar a sus adolescentes y jóvenes en ateneos y universidades de Israel y Estados Unidos, principalmente, donde las instituciones educativas judías tienen gran tradición y presencia.

Podríamos señalar aquí, en resumen, que la implementación de la ERE, tanto en la enseñanza privada como en la pública, se ha llevado a cabo en virtud a la fuerza social, económica o cultural de cada confesión, y que en proporción a esas premisas se ha procedido a su inserción en el sistema educativo español. Porque, como hemos visto, aunque las tres confesiones minoritarias con acuerdo con el Estado español, tienen incidencia sobre el currículum y el sistema educativo nacional, esta viene realmente más determinada por factores como el prestigio cultural o el económico, que no por un verdadero ejercicio de equidad o justicia social.

2.2 El diálogo, la tolerancia y la cooperación interreligiosa en los currículos de la ERE

Hasta ahora hemos hecho un ejercicio de narración de la historia y la conformación actual de la ERE en el panorama educativo español, con especial incidencia sobre su pluralidad confesional. Este retrato, de por sí, ya nos acerca con acierto a la comprensión que la educación española tiene sobre la religión, ya que refleja su desarrollo en el propio sistema educativo. Pero hay un aspecto muy importante que puede ayudarnos también para dilucidar si la presencia de

la pluralidad religiosa en el marco educativo de España es verdadera fuente de convivencia y paz social, o si por el contrario no lo es tanto. Y este aspecto, sobre el que cabe interrogarse aún, es aquel que nos expone el tratamiento de la diversidad religiosa que hacen las diversas confesiones en sus propios contenidos curriculares.

Efectivamente, la sola presencia de diversidad religiosa en el medio escolar no presupone una verdadera construcción de la convivencia social, pues aunque esta diversidad visualiza la pluralidad de una sociedad, no garantiza por sí misma el respeto y el aprecio de un grupo religioso por el otro. Hay que interrogarse, pues, sobre cómo se presenta la diversidad religiosa en cada ERE confesional, tarea compleja y no sencilla de dilucidar. Y si es muy difícil saber apreciar objetivamente qué acento de diálogo interreligioso se expone en las aulas de la ERE confesional, al menos sí podemos evaluar cada currículo confesional para determinar el peso y la presencia de este aspecto, que creemos fundamental.

¿Existen valores compartidos en los currículos ERE de las diferentes confesiones religiosas que se enseñan en el sistema educativo español, en favor de la paz, el diálogo y la cooperación entre religiones y comunidades religiosas, y con respecto a la sociedad civil, a veces laica o laicista?

Esta pregunta no es de fácil respuesta, como decíamos. Para ello debemos circunscribirnos a lo que exponen en sus contenidos los currículos ERE aprobados por el gobierno español para las diferentes confesiones religiosas. Es cierto que no podemos evaluar con objetividad si esos contenidos se acaban impartiendo o no en el contexto de cada clase, pero podemos definir si en cada currículo oficial este ámbito existe en sus objetivos generales, y si tiene o no una especial relevancia en el conjunto.

ERE católica

El currículo que analizamos aquí es el publicado por la CEE (Conferencia Episcopal Española) en el año 2007, en medio de la

vigencia de la LOE y como adaptación a este marco²⁰. Es cierto que, al parecer, ya existe un nuevo currículo de religión católica adaptado al nuevo y vigente marco normativo de la LOMCE, pero al día de hoy aún no ha sido hecho público. Por eso nos ceñiremos al anterior currículo, que aún conserva oficialmente su vigencia.

Este currículo mantiene como objetivo general de la ERE católica para educación infantil (0-6 años) el siguiente punto entre sus nueve objetivos generales:

9. Respetar a las personas y cosas de su entorno, cuidarlas y preocuparse de ellas, como Jesús ha hecho y nos enseña a hacer²¹.

Para la etapa de primaria el currículo diseña trece objetivos generales de los que extraemos los siguientes:

1. Conocer los aspectos básicos de las religiones ya desaparecidas relacionándolas con el cristianismo.

2. Reconocer a los fundadores y algunos elementos distintivos de las grandes religiones vigentes, en su respuesta a las preguntas básicas sobre el sentido de la vida y el compromiso de los creyentes.

9. Comprender y distinguir el sentido sagrado, festivo, cultural y celebrativo de las fiestas y sus ritos en las religiones monoteístas, relacionándolas con los aspectos culturales y celebrativos de la liturgia.

11. Valorar que la fe cristiana implica asumir responsabilidades, conocer y comprender la raíz y el sentido de la acción y

20 Cf. Ídem

21 Ministerio de Educación y Ciencia, *ORDEN ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria*, consultada en abril 12, 2013, www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-12875.

del compromiso cristiano, y mantener una actitud de tolerancia y respeto ante los sistemas éticos de las distintas religiones.

12. Conocer, valorar y respetar el patrimonio religioso, artístico y cultural, que se manifiesta a través del lenguaje simbólico e icónico de la arquitectura, pintura, literatura, música y liturgia, como expresión de la fe católica y de otras religiones²².

Este mismo currículo diseña doce objetivos generales de la ERE católica para la etapa de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), y de los que señalamos los siguientes:

1. Conocer e interpretar los distintos elementos que conforman el fenómeno religioso en su estructura y su expresión histórica, como base de comprensión de las distintas religiones.

2. Razonar las respuestas que las grandes religiones dan a las preguntas del ser humano sobre la concepción del hombre y su destino último.

10. Analizar las exigencias y compromisos de los cristianos en su relación con Dios, consigo mismo y con los demás, relacionándolos con otras opciones presentes en la sociedad y en las grandes religiones.

11. Reconocer y valorar los hitos más importantes de la fe cristiana en la historia de la Iglesia, en las grandes obras de la cultura y en sus fiestas, considerando también las aportaciones de otras religiones.

12. Analizar los principios que fundamentan la fe cristiana en la vida eterna, valorando críticamente la propuesta de las grandes religiones²³.

22 Ídem.

23 Ídem.

La ERE católica establece, como objetivos de aprendizaje relacionados con la pluralidad religiosa y la convivencia en la diversidad de confesiones y concepciones sociales, al menos uno de los nueve objetivos generales de la etapa de infantil, cinco de los trece objetivos generales de la etapa de primaria y otros cinco de entre los doce generales establecidos para la etapa de secundaria.

Sin duda, pues, al menos desde la óptica de los contenidos curriculares, podemos afirmar que la ERE católica contempla de manera amplia la diversidad y el diálogo interreligioso y social de una pluralidad de posiciones éticas, y que otorga una presencia más que notable a estos puntos, con la excepción de la enseñanza infantil, donde, dada su premura de edad se comprende que el despliegue de objetivos de esta índole sea mucho menor.

ERE evangélica

El currículum de la ERE evangélica pertenece al año 1993, y corresponde al marco legislativo de la LOGSE (1992), con posterioridad no se ha publicado (al menos de forma oficial, a través del Boletín Oficial del Estado) ninguna ulterior adaptación o corrección, por lo que se entiende que ese currículum del año 1993 continúa vigente, y que no se ha creído oportuno tenerlo que adaptar a los nuevos marcos legislativos habidos con posterioridad. Por otro lado, este currículum no contempla la etapa de educación infantil y no hace respecto a ella despliegue alguno.

Para la etapa de educación primaria, en cambio, prevé nueve objetivos generales, de entre los cuales destacamos:

6. Identificar los orígenes de la libertad y dignidad de las personas en las relaciones con sus semejantes, como seres creados igualmente por Dios. reconociendo la marginación y discriminación como ofensa a Dios y como hecho no deseable²⁴.

24 Ministerio de Educación y Ciencia, *Orden de 28 de junio de 1993 por la que se dispone la publicación de los currículos de Enseñanza Religiosa Evangélica, correspondiente a Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, op. cit.

Para la etapa de educación secundaria prevé doce objetivos generales, de entre los que destacamos:

11. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas, sin renunciar por ello a un juicio crítico sobre las mismas desde una perspectiva bíblica.

12. Contrastar los valores éticos cristianos con los valores predominantes en la sociedad actual²⁵.

La ERE evangélica trata la temática de la diversidad cultural de manera explícita solo en el punto 11 del currículo de secundaria, y podemos inducir del enunciado del punto 6 de primaria y 12 de secundaria de los objetivos generales de esas etapas, que se tratan valores destinados a la convivencia y la tolerancia de la pluralidad, pero no podemos afirmarlo categóricamente porque no se explicitan en su enunciado, ni se desarrollan más que genéricamente en el despliegue de contenidos. Aunque sí se explicitan en este sentido cuando en el despliegue de las actitudes a adquirir, al señalar: «Tolerancia, respeto y valoración crítica de formas de vida, creencias, sociedades y culturas distintas a la nuestra». por lo que debemos entender esos objetivos en este sentido explicitado.

Lo que no hemos encontrado en el currículo de la ERE evangélica es una mención directa y explícita al diálogo interreligioso, o a la valoración de otras confesiones distintas a la propia, excepto por la referencia genérica que antes hemos señalado. Y aun así, el peso de estos valores sobre el cómputo de objetivos curriculares es muy comedido, y sin una gran proyección sobre el conjunto.

ERE islámica

El currículum de la ERE islámica de 1996 (LOGSE) no recogía una referencia explícita o directa al diálogo interreligioso, aunque

25 Ídem.

sí mencionaba valores de convivencia y respeto hacia «vecinos», «ajenos» o «los demás».

De entre los *veinte* objetivos generales que se establecen para la etapa de primaria, podíamos destacar:

13. Tomar como normas de conducta la fraternidad, la solidaridad y la justicia enraizadas en los valores del Islam, y ponerlas como guías de los comportamientos personales y sociales²⁶.

Y de entre los *veinticuatro* objetivos generales que despliega para la etapa de secundaria, podíamos destacar a su vez:

16. Desarrollar la capacidad de diálogo y respeto mutuo para opinar, consultar y aceptar el punto de vista ajeno.

23. Fomentar el intercambio cultural y la apertura hacia la cultura de los demás²⁷.

En el despliegue de actitudes lo concreta con expresiones como «Manifestar relaciones solidarias y de respeto con los vecinos, compañeros y demás ciudadanos» (en el currículo de primaria), o bien «Valorar y comprender la imagen que otras religiones tienen del Islam» (en el currículo de secundaria).

Estas referencias eran precarias y aún ambiguas, pues aunque podían aplicarse en un sentido inclusivo y tolerante hacia la diversidad religiosa y de pensamiento, también podían circunscribirse al medio islámico e interpretarse en sentido excluyente. Y aún así, en unos currículos marcados por un gran número de objetivos generales, estas apreciaciones eran, además, pocas y de precaria proyección sobre el conjunto.

26 Ministerio de Educación y Ciencia, *Orden de 11 de enero de 1996 por la que se dispone la publicación de los currículos de Enseñanza Religiosa Islámica correspondientes a Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, op. cit.

27 Ídem.

Pero con la publicación en diciembre de 2014 del Currículo de Religión Islámica para la etapas de primaria (de 6 a 12 años), según la actual legislación LOMCE (2013) el cambio en la apreciación del *diálogo interreligioso*, el *respeto a la pluralidad*, la *educación por la paz* son términos recurrentes y muy señalados en sus disposiciones curriculares.

Ya en el preámbulo del despliegue curricular y entre las 14 capacidades generales que marca el currículum para la ERE Islámica señala dos de ellas, la 11 y la 13, dentro del marco diálogo religioso y fomento de la paz y la convivencia:

11) utilizar los valores y actitudes del Islam como medio de acercamiento a las distintas culturas, religiones y sociedades, resolver los conflictos de forma pacífica y lograr una mejor convivencia.

13) conocer las aportaciones de hombres y mujeres, valorándolas por igual, para un desarrollo efectivo y común de ambos. Fomentar actitudes de igualdad y participación, valores y normas, dirigidas a la no discriminación y la no violencia en todas sus manifestaciones²⁸.

El cambio producido entre el currículum de 1996 y este de 2014 es evidente. Ahora la prioridad del diálogo religioso, del respeto entre confesiones y el fomento de la convivencia y la paz social, son objetivos muy claros y manifiestos.

Pero en este mismo preámbulo se llega incluso a manifestar la disposición de la confesión religiosa islámica a acoger la pluralidad de opciones religiosas en el marco escolar, nombrando por su nombre las otras confesiones que tienen acuerdos con el Estado español y haciendo un llamado a la cooperación educativa común!:

28 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Resolución de 26 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Formación Profesional, por la que se publica el currículo del área Enseñanza Religión Islámica de la Educación Primaria*, consultada en noviembre 20, 2014, www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-12886.

En los Centros que se oferten más de una opción religiosa, a elegir entre religiones que estén más acorde a las confesiones propias de padres y madres, tutores y tutoras legales, de cada alumno y alumna del Centro, el área de Religión Islámica, Católica, Evangélica, Judía y todas aquellas que se puedan incorporar más adelante, compartirán experiencias con el grupo-clase y el trabajo entre distintos docentes e incluirlas en cada una de sus programaciones²⁹.

Pero incluso va mucho más allá, al hacer un llamamiento específico y directo en favor de la paz, la convivencia plural y el rechazo a toda forma de violencia:

[promover] los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género, la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, y de cualquier tipo de violencia³⁰.

Estos principios fundamentales en favor de la pluralidad, el respeto a las diferencias religiosas y culturales, y el fomento del diálogo y la convivencia pacífica se articulan a lo largo de todos los cursos, sin excepción entre los seis de la educación primaria, con la redacción de al menos un contenido específico, desarrollado a su vez en criterios de evaluación y en estándares de aprendizaje:

Primer curso: el contenido quinto recoge «Educación para la erradicación del racismo y la xenofobia»; y se desarrolla con el criterio de evaluación «mostrando respeto hacia las cualidades y características de los otros y de cualquier rasgo diferenciador»; y con el estándar de aprendizaje «5.5 Reconoce y explica sentimientos y

29 Ídem.

30 Ídem.

emociones de los demás relacionados con la alegría y las buenas acciones»³¹.

Estos mismos ejemplos pueden encontrarse en todos y cada uno de los seis cursos de educación primaria, en todos se hace referencia a la erradicación del racismo y la xenofobia, o a la educación para la convivencia y la paz, para la tolerancia y el respeto o bien a la educación intercultural, cuando no incluso se recogen todos esos contenidos en un mismo curso.

Algunos otros ejemplos de criterios de evaluación muy ilustrativos serían:

Segundo curso: 1. Reconocer a Al-lah como Creador del mundo en el que viven, mostrando cuidado y conservación, y a los seres humanos: de distintas razas, creencias y sexos, para conocerse y convivir en paz.

Tercer curso: 18. Asimilar, desde contenidos concretos sobre el uso social de las religiones, que el Islam favorece el acceso y conocimiento de la pluralidad social, para desenvolverse en situaciones en las que esté afectado y requieran el ejercicio de la convivencia.

Cuarto curso: 6. Explicar algunas consecuencias de ciertos modales inapropiados de los que sí, para la convivencia del Centro, respetando la diversidad y aceptando cualquier rasgo diferenciador.

Quinto curso: 7. Comprender y explicar la existencia de otras revelaciones monoteístas de Al-lah: Judaísmo y Cristianismo, sus semejanzas y diferencias, despertando el respeto y la defensa en la pluralidad religiosa y cultural de España. **8.** Reconocer que el Corán es una guía para toda la humanidad, valorando la aportación que desde el área hace

31 Ídem.

para el entendimiento, la cooperación entre pueblos, la prevención y resolución de diferencias, respetando la variedad cercana y la diversidad.

Sexto curso: 2. Entender que el Islam contribuye a la paz, incluye la espiritual y la social, proponiendo soluciones individuales y en grupo, a distintos conflictos y desigualdades sociales. **3.** Diferenciar entre comportamientos y actitudes que favorecen la paz y las que no, valorando su uso para la convivencia y resolución de conflictos, dentro y fuera del Centro. **5.** Conocer el relato de Jesús (P) en el Corán, su obediencia, sencillez, relación de buen trato a su madre, y tomarlo como ejemplo, manifestando sensibilidad hacia todos los profetas e interés para entender y respetar grupos sociales de su localidad. **14.** Valorar el diálogo interreligioso, los modales en las conversaciones, utilizando las habilidades sociales básicas para exponer y escuchar ideas en diálogos y debates³².

El cambio producido entre el currículum de ERE islámica de 1996 y este de 2014, como hemos dicho, es absolutamente radical por lo que respecta a la implementación de los valores que configuran la convención pacífica y plural. En ocho años la confesión islámica, podemos afirmar, ha cambiado notablemente su perspectiva respecto a la necesidad que la enseñanza religiosa escolar recoja los fundamentos de una convivencia sostenida por el diálogo interreligioso, el respeto a la diferencia y la promoción de la paz, con la condena explícita de toda violencia. Un cambio enormemente positivo.

ERE judía

Se trata, de nuevo, la ERE judía, de un caso muy particular y propio. Este currículum es el más antiguo (1981) vigente y del que desconocemos ninguna actualización en más de treinta años. Este currículum confesional se redactó en un momento muy anterior a la

32 Ídem.

sistematización curricular que establecía la LOGSE en la que se describían unos objetivos generales, que se desplegaban a su vez en contenidos, procedimientos y actitudes. Por este motivo el currículo de la ERE judía vigente no se estructura en estos términos y es de difícil comparación con los anteriores.

Efectivamente, el currículum de ERE judía de 1981 aún se estructura en el antiguo formato de la EGB (Enseñanza General Básica) compuesta por ocho cursos que se impartían de los 6 a los 14 años, precedidas por una enseñanza no obligatoria llamada pre-escolar que podía atender de forma voluntaria a los alumnos de menos de 6 años. Este currículo no contemplaba la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria que más tarde implantará la LOGSE para los alumnos de 12 a 16 años), y no menciona para nada la enseñanza secundaria vigente en aquel momento, el BUP (Bachillerato Unificado Polivalente - con tres cursos diseñados para los alumnos de 14 a 17 años), probablemente porque esta era una etapa educativa no obligatoria.

Además el currículo de la ERE judía de 1981 solo ofrece un diseño mínimo de los contenidos que desarrollará en cada curso, con la carga horaria destinada a cada uno de ellos, y el horario semanal máximo (90 minutos) que podía destinarse a su enseñanza en el conjunto de materias curriculares. Este diseño, además es absolutamente genérico pues habla de lecturas, textos bíblicos, gramática hebrea, etc., sin especificar lo más mínimo sus contenidos particulares. Los dos últimos cursos (7.º y 8.º de EGB, 13 y 14 años) se hace una especificación de contenidos algo más concreta, pero sin entrar en detalles significativos que pudieran servir a nuestro propósito.

En el currículo descrito no se hace ni una sola referencia a la diversidad, la pluralidad, la convivencia o el diálogo interreligioso. Tampoco podemos deducir de su enunciado valores o actitudes que pudieran presuponer estos conceptos o principios. Pero podríamos disculpar, al menos en parte, estas ausencias si consideramos que el formato de redacción de la ERE judía es absolutamente diferente al del resto de las confesiones.

No resulta sorprendente que la confesión que en su currículum de ERE da más importancia a la convivencia y el diálogo entre religiones y con las diversas ideologías sociales sea justamente la islámica (al menos por lo que respecta a su currículum más reciente de 2014). Justamente esto se da porque probablemente es la confesión que encuentra mayores dificultades de encaje social, dada su mayor distancia cultural con el conjunto de la población mayoritaria, y la tendencia prejuicial que envuelve constantemente esta distancia cultural y doctrinal. Aunque ha tardado unos años, debemos reconocer esta muy positiva evolución, que esperamos se dé también en los nuevos currículos de las otras grandes confesiones que tienen acuerdos con el Estado español.

Conclusiones

Reflexionar sobre la respuesta de la educación a la diversidad religiosa es ya, de entrada, un planteamiento positivo porque en Cataluña, en España y, en general, en Europa, la diversidad ha sido abordada sobre todo desde la sociología y muy poco desde la pedagogía. Sin embargo, el planteamiento de esta cuestión en las clases de religión en las escuelas públicas y privadas ha sido altamente ilustrativo ya que en esta temática (como en tantas otras) los centros educativos han proporcionado un loable testimonio de atención a la realidad del entorno en el que se sitúan y llevan a cabo su tarea.

Los planteamientos posibles de esta situación son múltiples ya que, por una parte, la escuela es receptora de la diversidad cultural y debería reflejarla en sus prácticas cotidianas pero, por otro lado, no existe unanimidad de criterio sobre el significado de las religiones en las sociedades desarrolladas. Así, por ejemplo, podría analizarse la realidad actual, la respuesta que se dio en otras etapas históricas y pensar sobre cuál sería la respuesta ideal; o podríamos centrarnos en la evolución de la diversidad religiosa y en sus implicaciones sociológicas; o también podríamos hacer un análisis comparado de los marcos jurídicos que influyen en la respuesta de la educación al hecho religioso en la escuela; o podríamos debatir sobre el valor existencial de las propuestas religiosas en nuestras

sociedades y la responsabilidad de la escuela; o podemos reflexionar sobre cómo debería ser la clase de religión en un contexto de diversidad religiosa.

En efecto, a medio camino entre un proceso de secularización permanente (con la consecuente diversificación de los mecanismos de sentido) y un acusado retorno de lo religioso (con sus espiritualidades desreguladas) la escuela catalana y española, a pesar de todo, se instala en un contexto en el que la tradición cristiana es, se reconozca o no, un substrato cultural permanente. El sistema educativo religioso se sitúa en este contexto: acoge esta diversidad y debe reconocerla. En las escuelas públicas y privadas situadas en determinados barrios los alumnos pueden compartir una referencia católica más o menos explícita, aunque ello no comporte en muchos casos adscripción a la Iglesia católica; pero en otras zonas la situación es muy diversa y uno encuentra en las aulas el reflejo de lo que es hoy nuestra sociedad global: católicos que provienen de América Latina o Filipinas al lado de cristianos protestantes africanos, musulmanes del Magreb junto con otros originarios de Paquistán, budistas chinos que conviven con catalanes y españoles conversos al budismo.

Por todo ello, a pesar de que la religión ha ido perdiendo terreno como significación social también en la escuela (en número de horas lectivas, en interés por parte de los claustros de profesores, en demanda por parte de los padres...), se observan fenómenos dignos de interés: la cualificación de los docentes no ha dejado de progresar (hoy prácticamente todos han cursado el grado en ciencias religiosas) y, dado que el currículum oficial presenta no pocas dificultades pedagógicas, son numerosas las iniciativas de creación de nuevos materiales que se ajusten mejor a la diversidad presente en las aulas apelando a una sensibilidad espiritual, una ética religiosa, una pedagogía de la interioridad o un trabajo sobre los valores. En todos estos casos se busca un sano equilibrio entre el nivel cultural-patrimonial (los referentes religiosos presentes en una cultura), el nivel sociohistórico (conocer el papel de las religiones en la constitución de nuestra comunidad humana), el nivel antropológico-existencial (la religión como complejo de cosmovisiones de sentido)

y el nivel confesional (la opción concreta por una religión como significativa para mi vida). En este enfoque pluridimensional hay que compatibilizar la presentación convincente y entusiasta con el espíritu autocrítico y la atención a la diversidad de cosmovisiones presentes en un aula, ayudando a contextualizar y aportando criterios que ayuden a establecer proyectos vitales de sentido.

En este sentido puede aspirarse a un curriculum más descriptivo con una pretensión de «neutralidad» y «objetividad», o a un curriculum sincrético o igualitario que considere la totalidad de las religiones buscando los elementos compartidos. Sea como sea se impone tener perspectiva histórica, responder al contexto social y ajustarse al proyecto escolar, planteando las grandes preguntas (la vida feliz, el sentido de la realización personal, la fundamentación ética de las relaciones interpersonales) sin perder de vista que una escuela no es una facultad de ciencias religiosas ni un centro de espiritualidad. No se trata simplemente de aspirar a que el alumno disponga de una formación religiosa sólida sino de ayudarlo a plantearse con rigor y profundidad las grandes cuestiones del sentido, a partir de las respuestas que históricamente han proporcionado las grandes religiones de la humanidad. Dado que se trata de una materia existencial y no instrumental, sería deseable que al completar la formación obligatoria el alumno tenga una postura crítica fundamentada que le permita tener un criterio propio libre de tópicos y prejuicios. Solo de este modo, tal vez, la clase de religión pueda contribuir no solo al conocimiento del fenómeno religioso, sino sobre todo a presentar el diálogo como apertura a la diversidad, mostrando cómo el patrimonio espiritual de la humanidad facilita la gestión pacífica de los conflictos que afloran en nuestras sociedades complejas.

Bibliografía

AA.VV. *Acuerdos del estado Español con judíos, musulmanes y protestantes*. Colección Biblioteca Salmanticensis Estudios 162. Salamanca: Departamento de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, 1994.

- Acuerdos Iglesia-Estado en España*. Colección Documentos y Estudios 39. Madrid: PPC, 1979.
- Almansa, N. y otros. «Com s'ha de desenvolupar la formació dels futurs mestres de religió catòlica?». *Ars Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna 2008 14* (2009): 11-45.
- Artacho, R. «El modelo de competencias de la loe y el currículo de religión». *Religión y Escuela 210* (2007): 18-29.
- _____. *Enseñar competencias sobre la religión. Hacia un currículo de religión por competencias*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2009.
- _____. *La enseñanza escolar de la Religión*. Madrid: PPC, 1989.
- Associació Unesco Per Al Diàleg Interreligiós. *Declaració Cultural religiosa per als ciutadans de demà 2001*. Consultada en abril 12, 2013. www.audir.org/ca/fons-documental-2/cat_view/9-declaracions.
- Bescansa, M. J. y Esteban Garcés, C. *El área de Religión en la LOGSE*. Madrid: PPC, 1998.
- Caffin, G.; de Sant-Amand, A. B. y Equip Gerfec. *Pedagogia del Diàleg interreligiós*. Barcelona: Edebé, 2000.
- Canet, E.; Puig, J. y Vilaseca, P. *Escola, Religió i Poder*. Barcelona: Viena Edicions 2008.
- Capdevila, Enriqueta. «La cultura religiosa en la escuela». *Misión Joven 284* (2000): 25-28.
- Cía, Domingo. «La religión como cultura religiosa». *Misión Joven 284* (2000): 29-31.
- Closa, Francesc. «Cómo educar para el diálogo interreligioso en y desde la escuela». *Religión y Escuela 239* (2010): 19-25.
- Cols, M. y otros. «La Religió catòlica a l'escola: nou context, nou currículum? -Uns primers apunts per a la reflexió». *Ars Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna 2007 13* (2008): 50-71.

Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis. *Documentos colectivos del episcopado español sobre formación religiosa y educación 1969-1980*. Madrid: EDICE, 1981.

_____. *Documentos colectivos del episcopado español sobre formación religiosa y educación 1981-1985*. Madrid: EDICE, 1986.

_____. *Documentación Jurídica, Académica y Pastoral sobre la Enseñanza Religiosa Escolar y sus profesores 1990-2000*. Madrid: EDICE, 2001.

_____. *Orientaciones pastorales sobre la enseñanza religiosa escolar. Su legitimidad, carácter propio y contenido. Documentos sobre Enseñanza religiosa 1*. Madrid: EDICE, 1979.

_____. *Profesores de religión. Requisitos básicos para la obtención de la Declaración Eclesiástica de Idoneidad (1992). Documentos sobre Enseñanza religiosa 18*. Madrid: EDICE, 1993.

Congreso Lasalle. «La enseñanza de las religiones, responsabilidad de la escuela más que de las Iglesias». *Religión Digital*, noviembre 26, 2013. Consultada en enero 17, 2014. www.periodistadigital.com/religion/educacion/2013/11/26/la-ensenanza-de-las-religiones-responsabilidad-de-la-escuela-mas-que-de-las-Iglesias-dios-jesus-clase.shtml.

Consell Assessor Per a La Diversitat Religiosa. *La Diversitat religiosa en les societats obertes. Criteris de discerniment*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals. Direcció General d'Afers Religiosos, 2013.

Constitución Española. Consultada en abril 12, 2013. <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>.

Departament de Governació i Relacions Institucionals. Consultada en abril 12, 2013. http://governacio.gencat.cat/ca/pgov_ambits_d_actuacio/pgov_afers-religiosos/.

- Direcció General d'Afers Religiosos-Generalitat de Catalunya. *Guia per a la gestió de la diversitat religiosa dels centres educatius*. Barcelona: Mediterrània, 2010.
- Esteban Garcés, C. *Didáctica del Área de Religión*. Madrid: Instituto Superior de Ciencias Catequísticas «San Pío X», 1995.
- _____. *Enseñanza de la religión y Ley de calidad*. Madrid: PPC, 2003.
- _____. *El área de religión en el sistema educativo LOE*. Madrid: PCC, 2007.
- _____. *Protagonistas de la clase de religión*. Cuadernos Fundación SM 17. Madrid: Fundación SM, 2010.
- Fernández Aguilar, A. J. «Repensar la clase de religión en clave ecuménica e interreligiosa». *Religión y Escuela* 239 (2010): 26-31.
- Fernández Martín, J. A. *Las competencias básicas en la enseñanza religiosa escolar*. Madrid: PPC, 2010.
- Fierro, Alfredo. *El hecho religioso en la educación secundaria. Una educación laica para la tolerancia*. Cuadernos de Educación 23. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona- Horsori, 1997.
- Fundació Privada Educativa Vedruna Barcelona. *Reflexions entorn del fet religiós*. Barcelona: Edicions l'Àlber, 2007.
- García Regidor, T. *La educación religiosa en la escuela*. Madrid: Instituto Superior de Ciencias Catequísticas «San Pío X», 1994.
- Gasol, R. y otros. *La enseñanza de la religión en la escuela*. Comprender y Enseñar la Religión 4. Barcelona: Edebé, 1997.
- González Rubio, P. Coord. *Reflexiones en torno a la competencia espiritual. La dimensión espiritual y religiosa en el contexto de las competencias básicas educativas*. Madrid: FERE-CECA, 2008.

Ibarz, Andreu. «Què fem amb la classe de religió». *Foc Nou* 372 (2005) : 18-20.

_____. «Religió i laïcitat: pot mantenir-se el model actual d'ensenyament de la religió a l'escola?». *ALOMA, Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna* 17 (2005): 191-208.

Inter Apostolicam Sedem Et Nationem Hispanam. Consultada en abril 12, 2013. www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19790103_santa-sede-spagna_sp.html

Jefatura del Estado. *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Consultada en abril 12, 2013. www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852.

_____. *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*. Consultada en abril 12, 2013. www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661.

_____. *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, 1985 –LODE*. Consultada en abril 12, 2013. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>.

_____. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Consultada en abril 12, 2013. www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172.

_____. *Ley 24/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España*. Consultada en abril 12, 2013. www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-24853.

_____. *Ley 25/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Comunidades Israelitas de España*. Consultada en abril 12, 2013. www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-24854.

Jefatura del Estado. *Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España*. Consultada en abril 12, 2013. www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1992-24855.

_____. *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación -LOCE*. Consultada en abril 12, 2013. www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037.

_____. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE-*. Consultada en abril 12, 2013. www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899.

_____. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Consultada en abril 12, 2013. www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.

«La elección de la religión en los centros públicos cae un 5% en un año». *El mundo* marzo 11, 2013. Consultada en abril 12, 2013. www.elmundo.es/elmundo/2013/03/11/espana/1363022664.html.

López Camps J. *Diversidad religiosa: conocer la religión del otro*. Madrid: PPC, 2011.

Martínez Blanco, A. *La enseñanza de la religión en los centros (a la luz de la Constitución y del Acuerdo con la Santa Sede)*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1993.

Meloni, X. y Piñero, F. *Pedagogia del pluralisme religiós. Una proposta metodològica*. Barcelona: Edebé, 2008.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria*. Consultada en abril 12, 2013. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1967-2626.

_____. *Orden de 28 de junio de 1993 por la que se dispone la publicación de los currículos de Enseñanza Religiosa Evangélica, correspondiente a Educación Primaria, Educación Se-*

cundaria Obligatoria y Bachillerato. Consultada en abril 12, 2013. www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1993-17449.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Orden de 11 de enero de 1996 por la que se dispone la publicación de los currículos de Enseñanza Religiosa Islámica correspondientes a Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Consultada en abril 12, 2013. www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-1225.

_____. *Orden de 9 de abril de 1981 por la que se incorpora a los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica el programa de la enseñanza religiosa judía y establecido por la Federación de Comunidades Israelitas de España*. Consultada en abril 12, 2013. www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1981-8923.

_____. *Orden ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria*. Consultada en abril 12, 2013. www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-12875.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Resolución de 26 de noviembre de 2014, de la Dirección General de Evaluación y Formación Profesional, por la que se publica el currículo del área Enseñanza Religión Islámica de la Educación Primaria*. Consultada en noviembre 20, 2014. www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-12886.

Ministerio de Justicia. Consultada en abril 12, 2013. www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/Portal/es/areas-tematicas/registros/entidades-religiosas.

Navarro Guareño, A. J. «Acoger y educar la diversidad religiosa en las aulas». *Religión y Escuela* 267 (2013): 24-30.

Pajer, F. *Escuela y religión en Europa: un camino de cincuenta años (1960-2010)*. Madrid: PPC, 2012.

- Riu i Rovira de Villar, F. *Tothom té dret a l'educació: recull i comentari dels preceptes constitucionals i legals que regulen l'exercici del dret a l'educació*. Barcelona: SEEC, 1988.
- _____. «Un nuevo marco para la enseñanza de la dimensión religiosa de la cultura». *Religión y Escuela* 166 (2003): 28-32.
- Salas, A.; Gevaert, J. y Giannatelli, R. *Didáctica de la enseñanza de la religión. Orientaciones generales*. Enseñanza religiosa 4. Madrid: CCS, 1993.
- Seglers, A. «Pluralisme confessional i laïcitat: els reptes de la llibertat religiosa en les societats modernes». *Idees* 26 (2005): 3-201.
- Téllez, A. y Morante, G. *Religión y cultura. Didáctica del hecho religioso*. Comprender y Enseñar la Religión 1. Barcelona: Edebé, 1996.
- Torralba, F. «La clase de religión, una propuesta humanizadora». En Conferencia Episcopal Española. *La enseñanza de la religión una propuesta de vida. I Congreso Nacional de Profesores de religión*. 43-77. Madrid: PPC, 1999.
- Vilaseca, Pere. «Ensenyar les religions. L'interès educatiu i els altres interessos». *Dialogal* 49 (2013): 10-19.

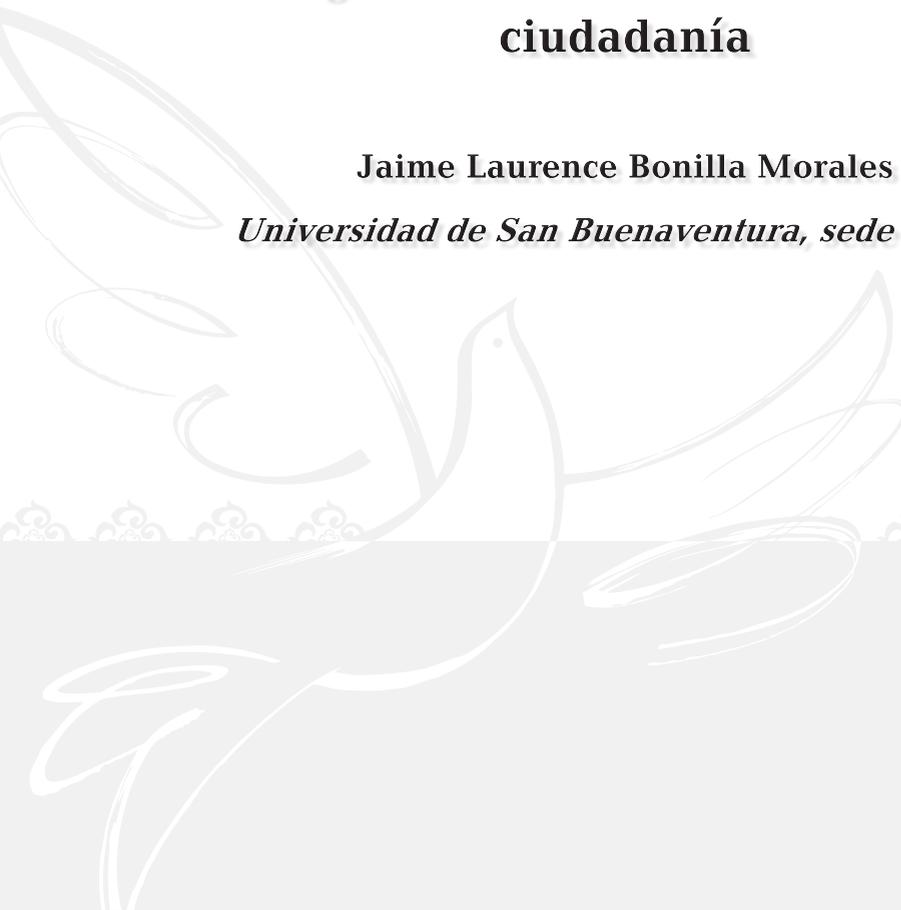


Capítulo 2

Educación religiosa, violencia y paz en Bogotá. Un camino abierto hacia la ciudadanía

Jaime Laurence Bonilla Morales

Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá



Introducción

El propósito principal de este capítulo consiste en plantear sistemáticamente el estado del arte de la educación religiosa escolar, la diversidad religiosa y la construcción de la paz, a través de la recuperación de la bibliografía, las investigaciones y las iniciativas en el contexto específico de la ciudad de Bogotá (Colombia). Luego de rastrear esta información y analizar las variables de estudio, se proponen algunas relaciones que se pueden establecer entre ellas. Al seguir este objetivo se logran identificar tendencias epistemológicas y metodológicas, desde un horizonte interdisciplinar.

Ahora bien, como estado del arte o de la cuestión responde a lo que generalmente se espera de este tipo de propuestas académicas, en la medida en que la bibliografía es la base que permite las reflexiones y propuestas posteriores. No obstante, en primer lugar, nos interesa dar relevancia a la bibliografía que es generada como producción investigativa. Y, en segundo lugar, ya que se circunscribe a la ciudad de Bogotá, es decir, a un espacio físico regulado por dinámicas que van más allá de lo sistematizado, lo académico y lo escrito, se hizo necesario en algunos apartados recurrir tanto al contexto legislativo, es decir, a leyes, decretos o normas, así como a un grupo de iniciativas, no necesariamente académicas, más concretas desde el ámbito público y privado.

También se hace necesario aclarar que la bibliografía y las investigaciones que pudieran dar luces sobre la relación entre educación religiosa escolar, diversidad religiosa y construcción de paz, que guía el conjunto del proyecto de investigación al que responde

este texto, no articulan de manera directa estas tres variables. La indagación inicial arroja como resultado que es posible encontrar estudios y textos sobre educación religiosa escolar de manera independiente, sobre esta temática en conexión con la diversidad religiosa es menor y es reducido el material que la relacione con la paz. Igualmente, sobre la diversidad religiosa es posible acceder a un sinnúmero de textos e investigaciones, algunos en contacto con el amplio escenario de la educación y otros que se enlazan con la construcción de la paz o temas cercanos. Y, finalmente, existen múltiples investigaciones y material bibliográfico sobre la paz en general, algunos de ellos en el marco de la educación, el conflicto y el posconflicto (en el contexto colombiano), hay otros más escasos que se vinculan con el hecho religioso y la diversidad religiosa, aunque son insuficientes los que existen en engranaje con la educación religiosa escolar.

Ahora bien, con el objetivo de exponer de manera organizada los hallazgos, este capítulo se abre con el contexto más amplio del hecho religioso, las manifestaciones de fe, en cuanto a partir de ellas, como fundamento esencial, es que se puede dar continuidad hacia las problemáticas presentadas en la educación religiosa y la construcción de la paz. Por esto se explicitarán inicialmente los resultados de las investigaciones que se han llevado a cabo sobre diversidad religiosa en la ciudad de Bogotá. Seguidamente se dedicará un espacio para exponer la producción investigativa sobre educación religiosa en la misma ciudad. Se continuará dando cuenta de las iniciativas de paz y formación para la paz que también han surgido del contexto capitalino. Para terminar, en la última parte se expondrán algunas investigaciones e iniciativas que relacionan educación religiosa y diversidad religiosa con ciudadanía, al igual que la ciudadanía con la formación para la paz, como componente distintivo.

En este contexto conviene mencionar que las investigaciones que se han realizado sobre este tipo de temáticas, especialmente por separado, tienen como marco el contexto nacional colombiano o latinoamericano, en donde la ciudad de Bogotá solamente es uno

de tantos contextos particulares con sus singularidades y componentes especiales. Sin embargo, para el objetivo aquí dispuesto, se destacaron aquellas referencias que abordaban directamente el ámbito de la ciudad de Bogotá, que proveían datos específicos de esta ciudad o se dedicaban a uno de sus sectores o localidades.

1. Investigaciones sobre diversidad religiosa en Bogotá

De manera inmediata en esta temática se hace indispensable destacar la producción investigativa de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de San Buenaventura, sobre la diversidad religiosa en Bogotá, como instituciones de educación superior precursoras de este tipo de estudios. Por tanto, en primer lugar, se subraya que estas iniciativas del Instituto Colombiano para el Estudio de las Religiones (ICER), del Grupo de Estudios Sociales de las Religiones (GESREC) y el Centro de Estudios Sociales (CES), de la Universidad Nacional de Colombia, como resultado de sus indagaciones iniciales dieron a conocer diversas reflexiones en el libro *Globalización y diversidad religiosa en Colombia*¹, además del libro *Creer y poder hoy*², que por brindar los primeros estudios sistemáticos sobre la diversidad religiosa en Bogotá serán también los referentes privilegiados de este estudio, los más cercanos al actual contexto, sin negar algunos intentos anteriores.

En este marco se destaca la obra del sociólogo William Mauricio Beltrán, quien desde el 2003 con su tesis de maestría en sociología de la misma Universidad y que tituló «Fragmentación y recomposición del campo religioso en Bogotá, un acercamiento a la descripción del pluralismo religioso en la ciudad»³, ha seguido brindando una serie de textos sobre la misma temática, con algunas variaciones o ampliaciones interpretativas. Esencialmente, este sociólogo

1 Cf. Ana María Bidegáin y Juan Diego Demera, eds., *Globalización y diversidad religiosa en Colombia* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005).

2 Cf. Clemencia Tejeiro, Fabián Sanabria, William Mauricio Beltrán, eds., *Creer y poder hoy* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007).

3 Una versión ampliada y actualizada de la misma tesis, en forma de libro en William Mauricio Beltrán, *De microempresas religiosas a multinacionales de la fe. La diversificación del cristianismo en Bogotá* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2006).

go parte del contexto latinoamericano y colombiano, ayudado del marco teórico que le brindan autores como Weber, Bourdieu, Berger y Luckhman. Así, describe la manera como la Iglesia católica ha perdido su predominio por una oferta religiosa cada vez más amplia, que permite el paso de una «economía religiosa de monopolio a una economía religiosa de competencia»⁴. Por ello en sus páginas publicadas se detiene en estadísticas, así como en la descripción pormenorizada de las diversas subdivisiones y las particularidades que identifican las Iglesias cristianas y movimientos religiosos presentes en Bogotá: (1) las congregaciones protestantes históricas (las más antiguas en la ciudad, luego de la Iglesia católica), (2) las congregaciones protestantes fundamentalistas o evangelicalismo, (3) los pseudoprotestantes y (4) el movimiento pentecostal (segunda fuerza religiosa en la ciudad, luego de la católica) que a su vez se divide en pentecostalismos fundamentalistas, neopentecostalismos y pentecostalismos mágicos⁵.

A pesar de que esta obra presenta un amplio panorama de la diversidad religiosa en Bogotá, su objeto de estudio se concentró de manera directa en los distintos movimientos cristianos no católicos, dejando de lado, (1) a las demás expresiones religiosas diversas al cristianismo, (2) los fenómenos pseudorreligiosos como la Nueva Era que en muchas ocasiones se mezclan con tradiciones cristianas, (3) las expresiones religiosas de las comunidades indígenas⁶, también presentes en la ciudad, así como (4) la pluralidad de expresiones y manifestaciones que están presentes en la Iglesia católica. Y ya que el autor es un sociólogo, no va más allá de la descripción del fenómeno religioso, es decir, del «inventario del dato positivo

4 Jean Pierre Bastian, *La mutación religiosa en América Latina, Para una sociología del cambio social en la modernidad periférica* (México: Fondo de Cultura Económica, 1997), 85.

5 Cf. Beltrán, William Mauricio, *op. cit.*

6 Tan solo encontramos una referencia en Astrid Rojas Vargas, «El sistema de cofradías en la Santafé del siglo XVII. Coincidencias y discrepancias entre indígenas y blancos», en *Diversidad y dinámicas del cristianismo en América Latina*, comp. Andrés Eduardo González, (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2007). Aquí se expresa cómo una gran cantidad de indígenas (no se sabe en qué medida su adhesión fue voluntaria) participó activamente de las cofradías, debido a la influencia de la evangelización católica española, que tenía en las cofradías un medio de devoción popular.

religioso»⁷. Este es el denominador común de la mayor parte de la producción que la Universidad Nacional de Colombia ha generado sobre la diversidad religiosa.

En la misma línea se puede encontrar la producción investigativa promovida en la primera etapa del Grupo Interdisciplinario sobre Religión, Sociedad y Política – GIERSP, de la Universidad de San Buenaventura. De aquí sobresalen «Memoria, identidad y religiosidad en las comunidades desplazadas de Bogotá. Aproximaciones teóricas»⁸, escrito por el antropólogo y filósofo Andrés Eduardo González Santos y «Rehaciendo una vida: los desplazados de Cazucá»⁹ escrito por el antropólogo Eduardo Ignacio Gómez Carrillo. Estos capítulos de libro, especialmente el primero, presentan un fuerte sustento teórico del hecho religioso en Bogotá, en relación con el drama que viven los desplazados, y coinciden en formular, de manera crítica, cómo la experiencia religiosa, proveniente de comunidades cristianas no católicas, ofrece un nuevo sentido de vida a una gran cantidad de desplazados de todo el país que llegan a la capital, por causa de distintos movimientos armados. Esta oferta religiosa les permite reconstruir una de las dimensiones que hacía parte de su anterior trama social, la religiosa, luego de enfrentar la violencia y la ruptura generada por el desplazamiento y, al mismo tiempo, permite mantener una memoria viva de su experiencia pasada, con la esperanza reconciliadora que las tradiciones de fe pueden ofrecer.

Otro tipo de producción motivada por el último Grupo de Investigación mencionado, que se dio especialmente en el marco de algunos congresos organizados por ellos mismos sobre «diversidad y dinámicas del cristianismo en América Latina y el Caribe»

7 Vicente Martín Pindado, *El hecho religioso: datos, estructura, valoración* (Madrid: Editorial CCs, 1996), 14.

8 Cf. Andrés Eduardo González, «Memoria, identidad y religiosidad en las comunidades desplazadas de Bogotá. Aproximaciones teóricas», en Grupo Interdisciplinario de Estudios de Religión, Sociedad y Política, GIERSP, *Mirada pluridisciplinar al hecho religioso en Colombia: Avances de investigación* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2008).

9 Cf. Eduardo Ignacio Gómez, «Rehaciendo una vida: los desplazados de Cazucá», en Grupo Interdisciplinario de Estudios de Religión, Sociedad y Política, GIERSP, *op. cit.*

puede ser retomada para el presente propósito. Así, en «¿Profeta o político? Análisis sobre la compatibilidad del desempeño paralelo y unipersonal de los dos roles. Estudio de caso enmarcado en el neopentecostalismo en Bogotá. Aplicado a la Misión Carismática Internacional», Olga Lucía Quintero Sierra llama la atención sobre la manera como ciertos líderes cristianos incursionaron en la arena política, desde la plataforma social que generó la Constitución Política de 1991, pues algunos de ellos han considerado desde ese tiempo que el ejercicio político era un complemento necesario de su liderazgo espiritual, para lo cual generalmente usaron su autoridad religiosa, el púlpito, los espacios de congregación y sus medios de comunicación en expansión. Sin embargo, esto ha generado en los mismos creyentes de diversas iglesias una fuerte crítica por la posible manipulación y confusión de espacios (político y religioso)¹⁰.

Igualmente, en «Presencias religiosas en la localidad de Teusaquillo, ciudad de Bogotá», Carolina Mesa propone una lectura reflexiva y estructurada sobre las distintas expresiones religiosas presentes en el espacio de esta localidad, describiendo sus manifestaciones más comunes, sus particularidades y la manera como se interrelacionan en un espacio común. De esta socióloga retomamos la descripción de la diversidad religiosa que bien podría aplicarse al conjunto de la ciudad:

Existe una diversidad importante, en tanto encontramos las tradicionales presencias católicas, al lado de grupos protestantes, cristianos de segunda generación y cristianos gnósticos y científicos, grupos practicantes de espiritualidades orientales (India y China) como el yoga en diferentes técnicas y el budismo, una organización representativa del islam en Colombia, un centro de capacitación para misioneros perteneciente a La Iglesia de Jesucristo de los Santos

10 Cf. Olga Lucía Quintero, «¿Profeta o político? Análisis sobre la compatibilidad del desempeño paralelo y unipersonal de los dos roles. Estudio de caso enmarcado en el neopentecostalismo en Bogotá. Aplicado a la Misión Carismática Internacional», en *Diversidad y dinámicas del cristianismo en América Latina*, op. cit.

de los Últimos días (Mormones) y la Fraternidad Rosacruz (una antigua asociación espiritual). Y si a esto sumamos las huellas latentes de una religiosidad popular, el clima religioso resulta bastante diverso¹¹.

A la par, en «El muerto parió al santo: santería y espiritismo en Bogotá», Luis Carlos Castro Ramírez recuerda cómo las religiones africanas sobrevivieron en el continente americano, especialmente a través de un ocultamiento de sus tradiciones religiosas en las expresiones propias del culto y del santoral católico. Por tanto, lo que empezó de manera particular en Cuba, luego entraría a Colombia como «santería» y «espiritismo» con algunas modificaciones y adaptaciones. El autor insiste en que debido a la relación que se estableció con el narcotráfico y al sensacionalismo de los medios de comunicación, la que sería una religión del amor se transformó en un imaginario común de brujería y maldad, muestra del desconocimiento y los prejuicios sobre esta experiencia religiosa, que tiene una fuerte presencia en la capital.

En sintonía con lo anterior, Yenny Carolina Ramírez y John Alexánder Fajardo en «Yo medito y hago reiki. Religiosidad en los nuevos contextos urbanos», presentan algunas corrientes místicas y esotéricas, de nueva era y espiritualidad oriental, que hacen presencia en Bogotá y tienen un crecimiento exponencial. Estas expresiones, que en muchas ocasiones son incluidas dentro del grupo de los Nuevos Movimientos Religiosos, aunque ya no sean tan nuevos pues algunos de sus componentes tienen una larga historia, se identifican por promover un individualismo exacerbado, el relativismo y el pragmatismo, ya sea de manera exclusiva o compartiendo estas creencias de manera paralela con las otras expresiones religiosas tradicionales e instituidas. Igualmente, conviene resaltar que estas espiritualidades o religiones se han prestado de manera directa para generar un gran mercado religioso, en donde se ven-

11 Carolina Mesa, «Presencias religiosas en la localidad de Teusaquillo, ciudad de Bogotá», en *Diversidad y dinámicas del cristianismo en América Latina*, op. cit., 285.

den y compran una gran variedad de artículos, como parte de una profunda experiencia religiosa o como parte de una moda¹².

Finalmente, dentro de los insumos que han alimentado las investigaciones que han tenido como fin conocer y analizar la experiencia religiosa de la capital, sobresale la «Encuesta de permanencia y cambios de la identidad política y religiosa en Bogotá» por parte del Grupo de Investigación GIERSP, que se publicó en la revista *Franciscanum*. Esta encuesta, realizada en el segundo semestre de 2008 a 1800 personas, muestra cifras que dan qué pensar sobre esta realidad. Pero entre los múltiples resultados, para el propósito de la presente investigación se resalta que el 92,9 % de los encuestados se considera creyente, el 3,9 % agnóstico y el 3,2 % ateo. Entre los creyentes el 76,5 % se confesaron católicos, el 12 % cristiano de distinta denominación, el 1,6 % sin confesión religiosa, el 1,1 % evangélico, el 0,6 % testigo de Jehová y el 0,3 % pentecostal, entre otras confesiones religiosas¹³.

Estas estadísticas iniciales reflejan que en Bogotá quienes se consideran católicos siguen siendo mayoría en relación con otras experiencias religiosas. Sin embargo, los resultados también reflejan que se ha presentado una disminución significativa y progresiva, sobre todo si se tiene en cuenta que de los encuestados entre el 87 % y 88 % afirman que sus padres son o fueron católicos, con lo que de una generación a otra se puede deducir la disminución de católicos que, como ya se dijo, llegaría al 76,5 %. Y en directa proporción se añade el evidente crecimiento de movimientos, comunidades e Iglesias cristianas no católicas, reflejado en las respuestas, pues entre el 5 % y el 8 % de los padres de los encuestados son o fueron cristianos no católicos, y luego el 12 % de los encuestados se consideran actualmente parte de estas Iglesias.

12 Cf. Yenny Carolina Ramírez y John Alexander Fajardo, «Yo medito y hago reiki. Religiosidad en los nuevos contextos urbanos», en *Diversidad y dinámicas del cristianismo en América Latina*, op. cit.

13 GIERSP, «Encuesta de permanencia y cambios de la identidad política y religiosa en Bogotá», *Franciscanum* 152, Vol. LI (2009): 209-274.

2. Investigaciones sobre educación religiosa escolar

Así como es escasa la bibliografía sobre educación religiosa escolar (ERE), en Colombia¹⁴, también es mínima la que se encuentra aplicada al contexto de Bogotá. Tan solo en los últimos años se ha reactivado el interés y la presentación de obras académicas, producto de investigación. Lo curioso es que algunos de los investigadores del hecho religioso también se han dedicado a investigar la educación religiosa. Así, de manera particular sobresale nuevamente el sociólogo William Mauricio Beltrán, quien dentro del mismo contexto de los congresos sobre «diversidad y dinámicas del cristianismo en América Latina y el Caribe» presentó algunos resultados de una encuesta realizada en 187 colegios de Bogotá, a estudiantes de noveno grado y a sus docentes. Entre los resultados que se publicaron sobresale que el 76 % de los estudiantes encuestados se dijo creyente y entre estos el 78,4 % católico, mientras el 13 % hace parte de congregaciones protestantes y pentecostales, y el 5,3 % de la muestra se declaró ateo. Con esto se indica que aunque la mayoría de los jóvenes se digan católicos, hay un buen número de cristianos no católicos y una representación de increyentes que tal vez en otras décadas no era concebible o no era tan común¹⁵.

En esta misma encuesta se revelan algunos datos que evidencian otro tipo de problemáticas más cercanas a la educación religiosa. Entre ellas que el 18,1 % de los estudiantes se han sentido «obligados» a participar de algún ritual religioso promovido directamente por el colegio. Del mismo modo, aunque el Decreto 4500

14 De otra parte, en el marco de la producción sobre educación religiosa escolar (ERE) de los últimos años sobresale, por su sistematicidad y recopilación temática, aunque no se trata de un producto de investigación ni aborda la problemática contextual de Bogotá, el libro editado por José Luis Meza, *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (Bogotá: San Pablo y Pontificia Universidad Javeriana, 2011).

15 Cf. William Mauricio Beltrán, «Diversidad y cambio religioso entre los jóvenes bogotanos», en Grupo Interdisciplinario de Estudios de Religión, Sociedad y Política, eds., *Diversidad y dinámicas del cristianismo en América Latina: memorias del II Congreso Internacional*. Tomo II. (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2009), 133-159.

de 2006¹⁶ y la Ley 115 de 1994¹⁷ estipulan que la ERE es opcional en cuanto el estudiante junto con su acudiente pueden decidir no tomarla, el 63 % de los estudiantes encuestados considera que en su colegio la ERE es una asignatura obligatoria, por lo que no tendrían una opción distinta. Sin embargo, el 91 % cree que la clase de religión fomenta valores para la convivencia y el 93 % percibe que hay libertad de expresión religiosa dentro del aula de clase. En cuanto al contenido de la ERE, el 52 % estima que deberían ser formados directamente en moral y ética, el 24 % preferiría que la clase se dedicara a dar a conocer el amplio panorama de las religiones, el 18 % consideró que la mejor opción de la ERE consistía en profundizar aquellos componentes que conforman la propia experiencia religiosa y al 6 % le gustaría que fuera un espacio que involucrara prácticas religiosas. De otra parte, el 7 % manifestó haber vivido algún tipo de discriminación por su opción religiosa, mientras que el 22 % dice haber sido testigo de algún tipo de burla hacia sus compañeros por causas religiosas (indicando una diferencia en la percepción) y el 10% señaló que los profesores tenían preferencias sobre aquellos estudiantes que confiesan algún credo en particular¹⁸.

En la encuesta dirigida a los docentes, se resalta que el 39,4 % de profesores de colegios públicos percibe que su institución es confesional, mientras que esta misma percepción es compartida por el 58,9 % de profesores que trabajan en colegios privados. Respecto a la formación recibida, el 66% tiene algún tipo de pregrado (pero de estos solamente el 17 % en teología y el resto, 83 % en otras disciplinas), mientras que el 24,3 % tiene especialización, el 8,6 % tiene maestría y el 0.9 % doctorado (la mayoría de estos posgrados se identifican en docentes de colegios públicos). También llama la atención que el 4,5 % de los profesores encuestados se declaró ateo o agnóstico, mientras el 86,1 % se considera creyente y el 9,4 % no eligió ninguna de

16 Cf. Presidencia de la República, *Decreto 4500 de 2006*, consultada en agosto 13, 2012, www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115381_archivo_pdf.pdf.

17 Congreso de Colombia, *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*, consultada en agosto 13, 2012. www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf.

18 Cf. William Mauricio Beltrán, «Diversidad y cambio religioso entre los jóvenes bogotanos», en *Diversidad y dinámicas del cristianismo en América Latina: memorias del II Congreso Internacional*, op. cit.

estas opciones. Entre los profesores creyentes el 81,2 % es católico y el 6,6% cristiano evangélico y protestante. Asimismo, el 81,4 % considera que la ERE es obligatoria y solo el 16 % manifestó que en su colegio hay alternativa para quienes no acogen la clase de religión. Igualmente, el 20 % expresó que institucionalmente los estudiantes deben participar obligatoriamente en prácticas religiosas, mientras que el 62,3 %, de hecho, está de acuerdo con la obligatoriedad. Sobre el contenido de la ERE, el 52,5 % lo relaciona con moral y ética, el 32,4 % con religiones y el 5,6 % con una religión en particular. Y, para terminar la presentación de estos datos, el 39,2 % de los docentes prefiere que sus estudiantes declaren ser creyentes de una determinada religión (sugiriendo con esto el peligro de un alto grado de exclusión), entre estos el 76,7 % católico, el 8,3 % evangélico y el 3,3 % protestante, entre otros.

De otro lado, Fabián Sanabria, Constanza Fletscher y Sebastián Cuéllar hicieron un acercamiento a la ERE en el capítulo «Diagnóstico del contexto y la situación actual de la educación religiosa en las escuelas de Bogotá, Colombia», en un libro que presentaba una comparación de la situación de la ERE entre Chile y Colombia¹⁹. Para esto se dieron a la tarea de analizar el currículo de la ERE, acudiendo a la reglamentación del Ministerio de Educación Nacional, así como a los Estándares Curriculares de la Conferencia Episcopal Colombiana y a las distintas expresiones fruto de la autonomía desde la cual los colegios constituyen sus planes de área. En el análisis preliminar, entre las dificultades presentes, se identificaron el desconocimiento de los documentos eclesiales y ministeriales o legales por parte de los docentes, la improvisación a la que acuden muchos docentes cuando se trata de estructurar sus clases, la desconexión de la ERE con el resto de áreas del currículo y la ausencia de una ética civil laica conforme a la Constitución política vigente. De igual manera, luego de retomar los contenidos de ERE de instituciones privadas y públicas, identificaron que estos dos tipos de colegios

19 Cf. Abraham Magendzo, ed., *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia*, (Bogotá y Santiago: ICER y Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2008). El contenido de este libro tiene versiones similares publicadas en la *Revista Magisterio: Educación y Pedagogía* 30 (2008).

coinciden en la heterogeneidad y multiplicidad de contenidos ofrecidos, que se construyen según las opciones que toma cada institución. En los colegios privados se identificaron contenidos que hacen énfasis en la exégesis bíblica y otros en una lectura crítica de la religión (ayudados de la historia de las religiones). Mientras que en los colegios públicos algunos hacen énfasis en el catecismo católico, en cierta relación con la ética, pero otros enfatizan la formación sobre la diversidad religiosa colombiana y mundial.

De otra parte, conviene señalar que varias universidades en Bogotá han desarrollado otro tipo de investigaciones sobre educación religiosa, que aunque no se han centrado en la descripción de los datos de la ciudad sí tienen aplicaciones sobre este mismo contexto o lo han tenido en cuenta. De la Universidad de San Buenaventura se puede destacar la investigación «Educación religiosa y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso», además de la que actualmente se lleva a cabo y a la que responde este texto. De la Pontificia Universidad Javeriana se resalta la investigación «Hacia una educación religiosa escolar liberadora. Elementos liberadores presentes en la educación religiosa escolar en algunas instituciones educativas oficiales de Colombia». Y de la Universidad de La Salle el proyecto «Interpretación de experiencias que influyen en el itinerario de creencias de jóvenes estudiantes de undécimo grado de los colegios de La Salle».

El producto de estas investigaciones se configura como sustento teórico que puede brindar luces y nuevas perspectivas para que la ERE sea repensada y pueda generar nuevas prácticas. Entre la producción que ha generado la Universidad de San Buenaventura se encuentra el libro *Reflexiones y perspectivas sobre educación religiosa escolar*²⁰ y el libro *Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*²¹. De la Pontificia Universidad Javeriana se destaca el artículo «Educación religio-

20 Cf. Jaime Laurence Bonilla Morales, dir. y ed., *Reflexiones y perspectivas sobre Educación religiosa Escolar* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013).

21 Cf. Jaime Laurence Bonilla Morales, dir. y ed., *Educación religiosa Escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2014).

sa escolar en clave liberadora: elementos constitutivos»²² y el libro *Educación para la libertad. Una propuesta de educación religiosa escolar en perspectiva liberadora*²³. Y de la Universidad de la Salle se destaca el libro *Culturas juveniles, educación religiosa escolar y catequesis*²⁴.

Para terminar este apartado es indispensable mencionar que desde la Conferencia Episcopal de Colombia, a través de las gestiones adelantadas por el Departamento de Educación, Cultura y Universidades, se desarrolló por varios años un Congreso Nacional de Educadores Católicos, en la ciudad de Bogotá, que tuvo por sede a la Universidad de San Buenaventura y en la que se convocaron educadores de todo el país con el fin de brindar espacios de actualización y reflexión. Entre los temas abordados en algunas ocasiones se trató la ERE, aunque ciertamente su pretensión era aún más amplia, en cuanto no se centraba en esta área sino en los retos formativos que asume la Iglesia católica.

3. Iniciativas de paz e investigación para la paz en Bogotá

Aunque en Colombia muchas de las iniciativas de paz nacieron o se administran desde Bogotá, solamente se mencionarán algunas de las que tienen un efecto directo sobre esta ciudad. Una de las más reconocidas, que permanentemente se señala en los medios de comunicación, es la denominada «Bogotá Humana», que da cuenta del Plan de Desarrollo de la ciudad. Independientemente de la car-

22 Cf. Gabriel Alfonso Suárez Medina y otros, «Educación religiosa escolar en clave liberadora: elementos constitutivos», *Theologica Xaveriana* 175, Vol. 63 (2013): 219-248. Previamente esta temática había sido abordada por Carlos Martín Bohórquez Gómez, «Hacia una ERE en clave de liberación, en la escuela parroquial de la Inmaculada Concepción, Pierron Illinois, Estados Unidos», trabajo de grado de Licenciatura en Ciencias Religiosas, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología, 2010, consultada en marzo 15, 2012, www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/teologia/tesis29.pdf.

23 Cf. Gabriel Alfonso Suárez Medina y otros, *Educación para la libertad. Una propuesta de educación religiosa escolar en perspectiva liberadora* (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013).

24 José María Siciliani, comp., *Culturas juveniles, educación religiosa escolar y catequesis* (Bogotá: Universidad de La Salle, 2012).

ga ideológica y las tensiones entre los distintos actores políticos, así como del cumplimiento real de sus objetivos, cabe notar la riqueza que sigue esta política ciudadana, pues pretende generar un amplio ambiente de justicia social propicio para la paz en la ciudad:

El proyecto de Bogotá Humana, Ya!, es el de constituir un gobierno democrático, bajo los principios del Estado Social de Derecho, que depure las prácticas perniciosas del manejo público y promueva relaciones responsables, transparentes, en justicia y equidad con todos los actores urbanos. Un proyecto que promueve el crecimiento económico con equidad, la mejora en la calidad de vida sin exclusiones, el acceso a mejores oportunidades de trabajo, el respeto a las libertades civiles y a los derechos sociales y de la naturaleza al concebir el agua como el eje articulador del desarrollo urbano²⁵.

Por su parte, el medio televisivo denominado Canal Capital, acogiendo esta misma iniciativa, ha presentado programas dedicados exclusivamente a identificar las iniciativas más visibles de paz presentes en las localidades que conforman la ciudad. Así, por solo poner un ejemplo de sus programas, dieron a conocer cómo desde Usaquén se desarrolla el programa «Niños constructores de paz» en una sede de la Fundación Amiguitos Royal. En la Localidad de Antonio Nariño, FICONPAZ - Fundación Instituto para la Construcción de la paz, se lleva a cabo el proyecto «Sembradores de paz» desde el que se promueve en los niños y niñas los derechos humanos y una cultura de paz. En la localidad de Kennedy, el Centro Juvenil Conspira-Acción ha promovido constantemente debates en torno a la paz. En la localidad de Suba la «Escuela de Arte Urbano Contracorriente» fomentan la paz a través de las expresiones del hip-hop. En esta misma localidad, un grupo de jóvenes de la UPZ El Rincón se comprometió por la paz gracias a la iniciativa de los estudiantes de los colegios de la zona. En la localidad de Tunjuelito, específicamente

25 Registro Distrital, Bogotá, Distrito Capital (Colombia), *Programa de gobierno. Bogotá humana ya*, año 45, Número 4724 (2011): 147-148.

en la Biblioteca Pública El Tunal, con el apoyo de Bibliored, se han llevado a cabo foros sobre la paz, en donde se invitan principalmente a los mismos habitantes de la comunidad, de tal manera que adquieran herramientas para la resolución de conflictos. Asimismo, se recogen las percepciones de distintos jóvenes que recalcan cómo la paz solamente será posible a través del respeto y la promoción de los valores ciudadanos y sociales más básicos como justicia social, cambio moral, un sistema educativo incluyente y de calidad, un sistema de salud digno, en donde no haya hambre, que conserve su memoria, en una cultura democrática. Desde Cazucá, también se promueve la paz a través de la difusión de la cultura urbana, especialmente con la música. En Fontibón la construcción de la paz se da a través del montaje de distintas obras de teatro, en donde los jóvenes más vulnerables tienen un espacio privilegiado. En Engativá los raperos son los encargados de promover espacios de paz, pues a través de sus líricas narran sus vivencias y anhelos de paz. Y en Tunjuelito también son los raperos los encargados de ganar un espacio para la paz²⁶. A esto se suma el proyecto de una «Móvil de la paz», puesto en marcha durante el segundo semestre de 2014, que consiste en un vehículo del Canal Capital, que se dedicará a recorrer toda la ciudad para recoger y difundir las experiencias de paz presentes en la ciudad²⁷.

Desde este horizonte vale la pena resaltar que en cumplimiento de la Ley 434 de 1998 que dio lugar al «Concejo Nacional de Paz»²⁸, el Concejo de la ciudad de Bogotá, a través del Acuerdo 17 de 1999, creó el «Concejo Distrital de Paz»²⁹, que se reglamentó mediante el Decreto Distrital 778 de 2000³⁰ y fue modificado finalmente por

26 Canal Capital, Reporteros Digitales. Iniciativas de paz en Bogotá. Recogiendo barrio, consultada en julio 31, 2014, www.canalcapital.gov.co/reporteros-digitales/14737-iniciativas-de-paz-en-bogota-i.

27 Canal Capital, Reporteros Digitales con la móvil de la paz, 15 de octubre de 2014. Consultada en octubre 31, 2014, www.canalcapital.gov.co/reporteros-digitales/15437-reporteros-digitales-con-la-movil-de-la-paz.

28 Congreso de Colombia, *Ley 434 de 1998*, consultada en abril 12, 2014, <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=191>.

29 Concejo de Santafé de Bogotá, Acuerdo 17 de 1999, consultada en abril 12, 2014. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=492>.

30 Enrique Peñalosa, *Decreto Distrital 778 de 2000*, consultada en abril 12, 2014, <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4301>.

el Decreto Distrital 140 de 2013³¹. Estas leyes han dado el margen para que, dentro de las dinámicas propias de cada localidad de Bogotá, se desarrollen mayores iniciativas a través del «Concejo Local de paz» para cada una de las localidades. En este espacio tienen voz tanto los organismos oficiales de la ciudad, como representantes de distintos organismos civiles, de tal modo que se convierte en un espacio prometedor para gestionar soluciones a los conflictos que se presentan en la ciudad, así como motivar nuevas iniciativas que tengan real impacto.

De igual modo conviene resaltar el papel que juega la «Alta consejería para los derechos de las víctimas, la paz y la reconciliación», que se encarga especialmente de atender a las miles de personas víctimas del conflicto armado que se encuentren en Bogotá, aunque provienen de todo el país, promoviendo el cumplimiento de sus derechos. De manera aún más concreta esta Alta consejería, amparada en la Ley 1448 de 2011³², ha creado unos centros especializados para dicha atención que se denominan «Dignificar» y se encuentran ubicados en distintas localidades para brindar una amplia cobertura, a través de una atención integral a las víctimas. De la Alta consejería se destaca la iniciativa de gestionar en Bogotá una «semana por la paz», en donde se pretende hacer visible cada iniciativa y propuesta en favor de la paz en Bogotá³³.

De otra parte, fuera del ámbito público y legislativo, en Bogotá también sobresale una iniciativa del ámbito privado llamada «Pazicleta», que además de promover el uso de la bicicleta como medio de transporte, para aliviar un poco el tráfico de la ciudad y hacer un pequeño aporte al medio ambiente, se convierte en un medio pedagógico y de comunicación rodante, en cuanto el mensaje de paz es significativo. El simbolismo presente es provocador, porque la

31 Gustavo Petro, Decreto Distrital 140 de 2013, consultada en abril 12, 2014, <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52507>.

32 Congreso de Colombia, *Ley 1448 de 2011*, consultada en abril 12, 2014, <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43043>.

33 Cf. Alta consejería para los derechos de las víctimas, la paz y la reconciliación, consultada en abril 12, 2014, <http://www.victimabogota.gov.co/>.

rueda delantera de la Pazicleta, que es blanca, da cuenta de la paz como prioridad, mientras que la rueda trasera es roja simbolizando la sangre que ha corrido por causa de la guerra, pero rodeada de blanco, como signo de esperanza y transformación³⁴.

En cuanto a formación para la paz, mucho antes de la «Ley 1732 de 2014» confirmada por la Presidencia de la República en septiembre de 2014, en donde se establece la «cátedra de la paz»³⁵, más allá de lo positivo o negativo que esta última tenga, en la ciudad de Bogotá se había establecido el «Acuerdo 21 de 1998» que legislaba localmente sobre la «Cátedra de derechos humanos, deberes, garantías y pedagogía de la reconciliación», (ampliada en sus referentes por el «Acuerdo 125 del 9 de julio de 2004»). De modo aún más específico se declara que «la Cátedra de Derechos Humanos hará parte del área de Ética y Valores, contemplada en el Plan de Estudios para las instituciones educativas, de conformidad con la Ley General de Educación»³⁶. Aquí, aunque no se menciona explícitamente la palabra paz, estos acuerdos iniciales y locales se convirtieron en el germen que hizo posible diseñar espacios que facilitarían la formación en valores ciudadanos y, en últimas, en valores que conduzca la sociedad hacia la paz.

En esta misma línea se debe mencionar el valor que tuvo el «Acuerdo 4 de 2000» del Concejo de Bogotá, «por el cual se crean los comités de convivencia en los establecimientos educativos oficiales y privados del distrito capital»³⁷, a partir del cual se promueve la resolución pacífica de los conflictos. Y el «Acuerdo 243 de

34 *El Tiempo*, «Con un mensaje de paz rueda la 'pazicleta'», consultada en julio 30, 2014, <http://www.eltiempo.com/bogota/bicicletas-ruedan-por-bogota-con-mensajes-de-paz/14269020>.

35 Congreso de Colombia, *Ley 1732 de 2014*, consultada en octubre 4, 2014. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>.

36 Concejo de Santafé de Bogotá, *Acuerdo 21 de 1998, por el cual se implementa la Cátedra de Derechos Humanos en los establecimientos educativos oficiales en el Distrito Capital*, consultada en febrero 14, 2014, www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=948#0.

37 Concejo de Santafé de Bogotá, *Acuerdo 04 de 2000*, consultada en febrero 14, 2014, www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3818.

2006» «por medio del cual se crean en las instituciones educativas los espacios para concretar en iniciativas innovadoras y proyectos, la convivencia, el afecto, el amor y el buen trato a las niñas y los niños»³⁸. Estos son en Bogotá los antecedentes directos del «Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar», que promulgó la «Ley 1620 del 15 de marzo de 2013» y que aborda temáticas como el bullying, el ciberbullying y la educación para la paz³⁹.

De otra parte, vale la pena destacar una iniciativa investigativa denominada «Pedagogía de paz y resolución pacífica de conflictos», que se lideró desde el «Observatorio para la paz», en convenio con la Cámara de Comercio de Bogotá y con el apoyo de la Red universitaria por la paz. Se aplicó directamente a través de las sedes de Conciliación Comunitaria de Engativá, Altos de Cazucá, Ciudad Bolívar y Kennedy. En este proyecto se conjugaron las fuerzas de distintos actores sociales y lograron la promoción de líderes comunitarios capaces de generar una dinámica multiplicativa de conciliación comunitaria que favorece la construcción de la paz. Desde aquí se generó una propuesta curricular de formación para la paz que tendría aplicación tanto en el ambiente universitario como en comunidades específicas de Bogotá u otras ciudades. De esta manera se beneficiaron aproximadamente doscientas mil personas⁴⁰.

Tal vez otra de las grandes riquezas de esta propuesta consiste en hablar constantemente de una «cultura de paz», es decir, de una serie de acciones, pensamientos y actitudes que configuran todo un escenario de transformación. Para ello se propone una «pedagogía de la paz», que parte «desde la certeza de que guerra y violencia son construcciones culturales e históricas, y como tales se pueden

38 Concejo de Santafé de Bogotá, *Acuerdo 243 de 2006*, consultada en febrero 14, 2014, / www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=21778.

39 Congreso de Colombia, «Ley 1620 de 2013», consultada en febrero 14, 2014, http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-319679_archivo_pdf.pdf.

40 Cf. Diego Beltrand, «Pedagogía para la paz y resolución de conflictos: un proyecto para el fortalecimiento de la paz», en *Proyecto pedagogía de paz y resolución de conflictos*, Tomo 1, ed. Vera Grabe (Bogotá: Editorial Carrera 7.ª Ltda., 2002), 10.

modificar»⁴¹. En consonancia con esto consideran que pedagógicamente es más coherente formar que curar, es decir, que no conviene limitar las fuerzas a responder o solucionar los problemas causados por la guerra, sino prevenirla mediante procesos educativos que conformen permanentemente una fuerza de paz, que afecte directamente las costumbres y el sentido de vida de cada persona.

4. Educación religiosa, diversidad religiosa y formación para la paz desde la educación ciudadana

Tal como ya se afirmó, ya que no hay trabajos investigativos o iniciativas que articulen plenamente la educación religiosa, la valoración de la diversidad religiosa y la formación para la paz, se hace necesario acudir a aquellas relaciones más limitadas, pero cargadas de un gran potencial. En este caso, gracias a la indagación sobre la misma ciudad de Bogotá, se opta en este apartado por escudriñar la formación o educación ciudadana, como posible eje articulador de los otros componentes que hacen parte de la investigación.

Por esta razón se hace referencia al resultado de un proyecto investigativo que se realizó hace unos años entre la Universidad de San Buenaventura, la Universidad de La Salle y la Fundación Universitaria Monserrate, mediante el cual se analizaron las prácticas de formación religiosa escolar y de formación de ciudadanos, luego de haber realizado un cuidadoso estudio de 15 instituciones educativas en Bogotá y Chía, para determinar el grado de relación entre estos dos ámbitos. De este modo, a través de tres componentes que articularon la investigación (teológico, pedagógico y de ciudadanía) se demostró que la formación ciudadana en los colegios está siendo descuidada, pues no haría parte de la intencionalidad formativa de algunos de ellos y de esta manera dichas instituciones estarían en contra del direccionamiento de la Secretaría de Educación de Bogotá que en ciertos periodos la ha privilegiado. Y, del

41 Vera Grabe, «Paz, comunidad, pedagogía: un proceso vivo de construcción», en *Proyecto pedagogía de paz y resolución de conflictos, Tomo 1*, ed. Vera Grabe (Bogotá: Editorial Carrera 7.ª Ltda., 2002), 12.

mismo modo, se verificó que las dinámicas de los colegios están generando una distancia o una falta de articulación entre la educación religiosa y la educación ciudadana, pese a que los resultados arrojaron que sí hay diversos modos o caminos para entrar en una relación (de manera directa o indirecta) que beneficiaría toda la sociedad capitalina⁴².

En la misma investigación mencionada se hizo evidente que las prácticas sobre educación religiosa y educación ciudadana de los colegios analizados pueden variar según los contextos particulares, la formación previa de los profesores y los paradigmas institucionales. Dichas prácticas mostraron una diferencia que da aún más luces sobre la relación entre estas dos áreas, pues si las prácticas eran guiadas a partir de la transmisión de contenidos y de evaluación verificable, se puede afirmar con cierta precisión que hay un tipo de incidencia de la educación religiosa sobre la formación ciudadana, aunque esto no se pueda verificar plenamente más adelante. Pero si las prácticas habían sido guiadas a través de una visión más constructivista, más colaborativa y con el propósito de formar estructuras de pensamiento más autónomas, el juicio de valor se complejiza y, por consiguiente, María Elizabeth Coy, una de las investigadoras, afirma que es preferible ser muy prudentes sobre juicios que están teñidos de plena subjetividad⁴³.

Este es, ciertamente, solo uno de los ejemplos que existen de estudios realizados en Bogotá, sobre la manera como se ha optado por una formación para la ciudadanía y cómo la ciudad forma para la paz en la medida en que hace que sus habitantes sean mejores ciudadanos o, mejor aún, la manera como la ciudad se ha abierto a las dinámicas propias de la pedagogía, de la educación, de la formación para la vida:

42 Cf. María Elizabeth Coy Africano, «Educación religiosa y formación ciudadana», en *Reflexiones y perspectivas sobre educación religiosa escolar*, ed. Jaime Laurence Bonilla Morales (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013).

43 Ídem.

En Bogotá, [aproximadamente desde mediados de la década del noventa] se ha hecho habitual que los mimos, teatreros, danzarines, cuenteros, pintores y literatos invadan las esquinas, ocupen las calles y avenidas, jugueteen en las plazas y parques y pinten las paredes y murales. Con diferentes énfasis, enfoques y perspectivas, la ciudad se ha dispuesto paulatinamente como un gran laboratorio educativo: con su equipamiento, con el espacio público, con los(as) ciudadanos(as) y ciertamente, con el ejercicio político, económico, social y cultural que se practica en la ciudad⁴⁴.

En este marco se entiende que en algunas administraciones la ciudad de Bogotá ha realizado una serie de campañas educativas para promover en los habitantes el proyecto de «Ciudad educadora», mediante la formación en cultura ciudadana⁴⁵. Y seguramente por la misma razón este objetivo ha estado presente en los planes sectoriales de educación, especialmente en el periodo de 2004 a 2008, en donde la política educativa no solamente procuraba atender a las múltiples necesidades de la ciudad, a la inclusión de todos los actores sociales, sino también a considerar que cada espacio de la ciudad era un escenario válido para generar conocimiento y filiación de los ciudadanos en formación⁴⁶.

Este tipo de planes que se han proyectado sobre la ciudad y los logros alcanzados han sido posibles gracias a los líderes sociales y políticos, como Antanas Mockus y la «Cultura ciudadana» que implementó como alcalde de la ciudad. Lo que pocos conocen es que además del sentido pedagógico que reflejaba su propuesta, esta respondía a que identificó previamente una escisión entre los tres tipos de regulación que dan vida a la ciudad: la legal, la moral y la cultural. Cuando estos componentes están en armonía y la regula-

44 «Presentación. De regreso a la escuela», *Revista Educación y Ciudad* 7, (2005): 3.

45 Aunque paradójicamente en la actualidad no se encuentra oficialmente adscrita a la lista de las ciudades educadoras, es decir, dentro de la asociación internacional cuyo fin consiste en promover la ciudad como un espacio plural de educación. Cf. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, consultada en junio 14, 2014, <http://www.edcities.org/>.

46 Alcaldía de Bogotá, *Plan Sectorial de Educación 2004-2008* (Bogotá: Secretaría de Educación, 2004).

ción cultural juega un papel primordial, las dinámicas internas de la ciudad toman otro matiz, debido a que hay una convicción personal que facilita la convivencia en paz⁴⁷.

Conclusiones

Con el propósito de articular de manera inicial las variables de investigación, es posible afirmar, en primer lugar, que gracias a los datos que se han retomado se hace evidente cierta percepción común e incluso algunos prejuicios sobre la diversidad religiosa. Así, aunque los datos afirmen que en Bogotá permanece un alto porcentaje de creyentes que se dicen cristianos y entre estos sobresalen los católicos, la pregunta se debería trasladar hacia el tipo de cristianismo y de catolicismo que se está viviendo en la ciudad, es decir, qué tipo de compromiso y hasta qué grado hay real coherencia de vida de esta mayoría con los ideales morales y religiosos que se deberían reflejar en la vida cotidiana. Desde esta misma perspectiva es imposible sostener una actitud de indiferencia o de rechazo sobre la diversidad presente en la ciudad de Bogotá, en la pluralidad de sus manifestaciones y la mutabilidad constante. Y, por lo tanto, también queda como tarea permanente hacer énfasis y promover el potencial de paz presente en esta diversidad de tradiciones religiosas, de tal manera que a partir de su riqueza se contrarresten las actitudes guerreristas y violentas de la sociedad.

En segundo lugar, sobre la educación religiosa escolar, queda confirmado que sigue siendo un área muy débil en el conjunto del currículo escolar de la capital y seguramente del resto del país, tanto por la falta de preparación de los docentes, como por la poca claridad sobre las opciones formativas, así como el incumplimiento y la ambigüedad de las leyes en esta materia. En este punto el reto consiste en que la ERE busque con asiduidad una mayor articulación con las demás áreas del saber, de tal manera que si la

47 Antanas Mockus, «Cambio cultural voluntario hacia la paz», en *Educación para la paz. Una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa*, comp. Héctor Fabio Ospina, Sara Victoria Alvarado y Ligia López Moreno, (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003).

religión hace parte de la identidad cultural de la ciudad, sea valorada y haga un aporte mucho más visible, por ejemplo, a través de la formación en los valores humanos y religiosos que declaran sus tradiciones.

En tercer lugar, aunque son admirables las iniciativas que existen con el fin de conformar una cultura para la paz, en la medida en que son propuestas creativas, con impacto social real, los esfuerzos son todavía aislados o momentáneos por motivos económicos y políticos que no permiten la sostenibilidad y su crecimiento. Por consiguiente, aunque se valore la iniciativa de la cátedra y otros espacios formativos, definitivamente la paz no puede limitarse a una clase más o a una nueva ley, en cuanto la cultura de paz debe arraigarse como una opción de vida, de ciudad y de país.

En consecuencia, el trabajo sectorizado que se ha evidenciado en el presente estado del arte sobre Bogotá, consideramos, es testimonio del necesario trabajo regionalizado que se debe hacer en el resto del país. Y aunque es cierto que no es posible considerar en masa el programa de la paz, por lo contrario, es necesario atender a las particularidades de cada región, a los diversos contextos con sus necesidades y gestionarlos con la mayor precisión, con propuestas que impacten a las comunidades concretas, no es menos verdadero que el país necesita mayor articulación en este tipo de iniciativas, para que por ninguna razón se generen exclusiones territoriales, sino que de cada esfuerzo o iniciativa se retomen las mejores prácticas para adecuarlas a las otras regiones, siguiendo un fin común, la consecución de la paz.

Y si bien es cierto que no son pocas las iniciativas de paz, hace falta tomar la decisión de ciudad de apropiarse de la cultura de la paz, aunque esta decisión empieza por cada habitante de la ciudad, a través de una toma de conciencia de la sociedad que conforma, de asumir una identidad ciudadana en la pluralidad, pero también mediante la resolución de conflictos que empieza en el nivel personal y familiar, para luego trasladarse al ámbito social más amplio. Y, a su vez, este testimonio de que sí es posible asumir la cultura de paz podría dar mayores frutos.

Finalmente, conviene reiterar que la gran mayoría de investigaciones sobre el hecho religioso, la formación ciudadana y la construcción de la paz en Bogotá, provienen de las ciencias sociales. Esto cuestiona nuevamente el quehacer de los estudiosos de las ciencias religiosas y de la teología en cuanto obliga a asumir con seriedad este tipo de problemáticas, al tiempo que prepara para un sano trabajo interdisciplinario que puede dar nuevas pistas de reflexión, de orden epistemológico y metodológico, en donde se tengan en cuenta otros argumentos teóricos y experienciales. De esta manera el llamado a quienes se dedican a la teología y a la educación religiosa escolar es claro, retomando como eje articulador las palabras de Bernhard Haring: «Una teología que en esta hora histórica solo hablase marginalmente, por así decirlo, de la paz y de la misión pacificadora de los cristianos se condenaría a sí misma a la trivialidad»⁴⁸. Por tanto una educación religiosa que no tenga como componentes esenciales la pluralidad de credos y experiencias, así como la intencionalidad directa de formar para la paz, desde la ciudadanía, carecería de valor y de credibilidad en una ciudad como Bogotá.

Bibliografía

Alcaldía de Bogotá. *Plan Sectorial de Educación 2004-2008*. Bogotá: Secretaría de Educación, 2004.

Alta consejería para los derechos de las víctimas, la paz y la reconciliación. Consultada en abril 12, 2014. <http://www.victimas-bogota.gov.co/>.

Bastian, Jean Pierre. *La mutación religiosa en América Latina, Para una sociología del cambio social en la modernidad periférica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

Beltrán, William Mauricio. *De microempresas religiosas a multinacionales de la fe. La diversificación del cristianismo en Bogotá*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2006.

48 Bernhard Haring, *La no violencia. Una forma de cultura y de esperanza* (Barcelona: Herder, 1989), 11.

- Beltrán, William Mauricio. «Diversidad y cambio religioso entre los jóvenes bogotanos». En *Diversidad y dinámicas del cristianismo en América Latina: Memorias del II Congreso Internacional. Tomo II*. Editado por Grupo Interdisciplinario de Estudios de Religión, Sociedad y Política. 133-159. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2009.
- Beltrand, Diego. «Pedagogía para la paz y resolución de conflictos: un proyecto para el fortalecimiento de la paz». En *Proyecto pedagogía de paz y resolución de conflictos*, Tomo 1, editado por Vera Grabe. Bogotá: Editorial Carrera 7.ª Ltda., 2002.
- Bidegaín, Ana María y Demera, Juan Diego, eds. *Globalización y diversidad religiosa en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- Bohórquez Gómez, Carlos Martín. «Hacia una ERE en clave de liberación, en la escuela parroquial de la Inmaculada Concepción, Pierron Illinois, Estados Unidos». Trabajo de grado de Licenciatura en Ciencias Religiosas, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología, 2010. Consultada en marzo 15, 2012. www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/teologia/tesis29.pdf.
- Bonilla Morales, Jaime Laurence. Dir. y ed. *Reflexiones y perspectivas sobre Educación Religiosa Escolar*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013.
- _____. Dir. y ed. *Educación religiosa Escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2014.
- Canal Capital. Reporteros Digitales. Iniciativas de paz en Bogotá. Recogiendo Barrio. Consultada en julio 31, 2014. www.canalcapital.gov.co/reporteros-digitales/14737-iniciativas-de-paz-en-bogota-i.
- Canal Capital. Reporteros Digitales con la móvil de la paz, 15 de octubre de 2014. Consultada en octubre 31, 2014. www.canalcapital.gov.co/reporteros-digitales/15437-reporteros-digitales-con-la-movil-de-la-paz.

Congreso de Colombia. *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*. Consultada en agosto 13, 2012. www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf.

_____. *Ley 434 de 1998*. Consultada en abril 12, 2014. www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=191.

_____. *Ley 1448 de 2011*. Consultada en abril 12, 2014. www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43043.

_____. *Ley 1732 de 2014*. Consultada en octubre 4, 2014. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>.

_____. *Ley 1620 de 2013*. Consultada en febrero 14, 2014. www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf.

Concejo de Santafé de Bogotá. *Acuerdo 17 de 1999*. Consultada en abril 12, 2014. www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=492.

_____. *Acuerdo 21 de 1998, por el cual se implementa la Cátedra de Derechos Humanos en los establecimientos educativos oficiales en el Distrito Capital*. Consultada en febrero 14, 2014. www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=948#0.

_____. *Acuerdo 04 de 2000*. Consultada en febrero 14, 2014. www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3818.

_____. *Acuerdo 243 de 2006*. Consultada en febrero 14, 2014. www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=21778.

Coy Africano, María Elizabeth. «Educación religiosa y formación ciudadana». En *Reflexiones y perspectivas sobre educación religiosa escolar*, editado por Jaime Laurence Bonilla Morales, 17-77. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013.

- El Tiempo*. «Con un mensaje de paz rueda la 'pazicleta'». Consultada en julio 30, 2014. www.eltiempo.com/bogota/bicicletas-ruedan-por-bogota-con-mensajes-de-paz/14269020.
- GIERSP. «Encuesta de permanencia y cambios de la identidad política y religiosa en Bogotá». *Franciscanum* 152, Vol. LI (2009): 209-274.
- Gómez, Eduardo Ignacio. «Rehaciendo una vida: los desplazados de Cazucá». En GIERSP, *Mirada pluridisciplinar al hecho religioso en Colombia: Avances de investigación*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2008.
- González, Andrés Eduardo. «Memoria, identidad y religiosidad en las comunidades desplazadas de Bogotá. Aproximaciones teóricas». En GIERSP, *Mirada pluridisciplinar al hecho religioso en Colombia: Avances de investigación*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2008.
- Grabe, Vera. «Paz, comunidad, pedagogía: un proceso vivo de construcción». En *Proyecto pedagogía de paz y resolución de conflictos, Tomo 1*, editado por Vera Grabe. Bogotá: Editorial Carrera 7.ª Ltda., 2002.
- Haring, Bernhard. *La no violencia. Una forma de cultura y de esperanza*. Barcelona: Herder, 1989.
- «Presentación. De regreso a la escuela». *Revista Educación y ciudad* 7 (2005): 3-7.
- Magendzo, Abraham, ed. *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia*. Bogotá y Santiago: ICER y Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2008.
- _____. *Revista Magisterio: Educación y Pedagogía* 30 (2008).
- Martín Pindado, Vicente, Ed. *El hecho religioso: datos, estructura, valoración*. Madrid: Editorial CCs, 1996.
- Mesa, Carolina. «Presencias religiosas en la localidad de Teusaquillo, ciudad de Bogotá». En *Diversidad y dinámicas del cris-*

tianismo en América Latina, compilado por Andrés Eduardo González. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2007.

Meza, José Luis, ed. *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá: San Pablo y Pontificia Universidad Javeriana, 2011.

Mockus, Antanas. «Cambio cultural voluntario hacia la paz». En *Educación para la paz. Una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa*, compilado por Ospina, Héctor Fabio; Alvarado, Sara Victoria y López Moreno, Ligia. 13-22. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

Peñalosa, Enrique. *Decreto Distrital 778 de 2000*. Consultada en abril 12, 2014. www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4301.

Petro, Gustavo. *Decreto Distrital 140 de 2013*. Consultada en abril 12, 2014. www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52507.

Presidencia de la República. *Decreto 4500 de 2006*. Consultada en agosto 13, 2012. www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115381_archivo_pdf.pdf.

Quintero, Olga Lucía. «¿Profeta o político? Análisis sobre la compatibilidad del desempeño paralelo y unipersonal de los dos roles. Estudio de caso enmarcado en el neopentecostalismo en Bogotá. Aplicado a la Misión Carismática Internacional». En *Diversidad y dinámicas del cristianismo en América Latina*, compilado por Andrés Eduardo González. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2007.

Ramírez, Yenny Carolina y Fajardo, John Alexander. «Yo medito y hago reiki. Religiosidad en los nuevos contextos urbanos». En *Diversidad y dinámicas del cristianismo en América latina*, compilado por Andrés Eduardo González. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2007.

- Registro Distrital. Bogotá Distrito Capital (Colombia), «Programa de gobierno. Bogotá humana ya», año 45, Número 4724 (2011): 146-163.
- Rojas Vargas, Astrid. «El sistema de cofradías en la Santafé del siglo XVII. Coincidencias y discrepancias entre indígenas y blancos». En *Diversidad y dinámicas del cristianismo en América Latina*, compilado por Andrés Eduardo González. 465-490. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2007.
- Siciliani, José María comp. *Culturas juveniles, educación religiosa escolar y catequesis*. Bogotá: Universidad de La Salle, 2012.
- Suárez Medina, Gabriel Alfonso y otros. «Educación religiosa escolar en clave liberadora: elementos constitutivos». *Theologica Xaveriana* 175, Vol. 63 (2013): 219-248.
- _____. *Educar para la libertad. Una propuesta de educación religiosa escolar en perspectiva liberadora*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013.
- Tejeiro, Clemencia; Sanabria, Fabián y Beltrán, William Mauricio, eds. *Creer y poder hoy*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007.

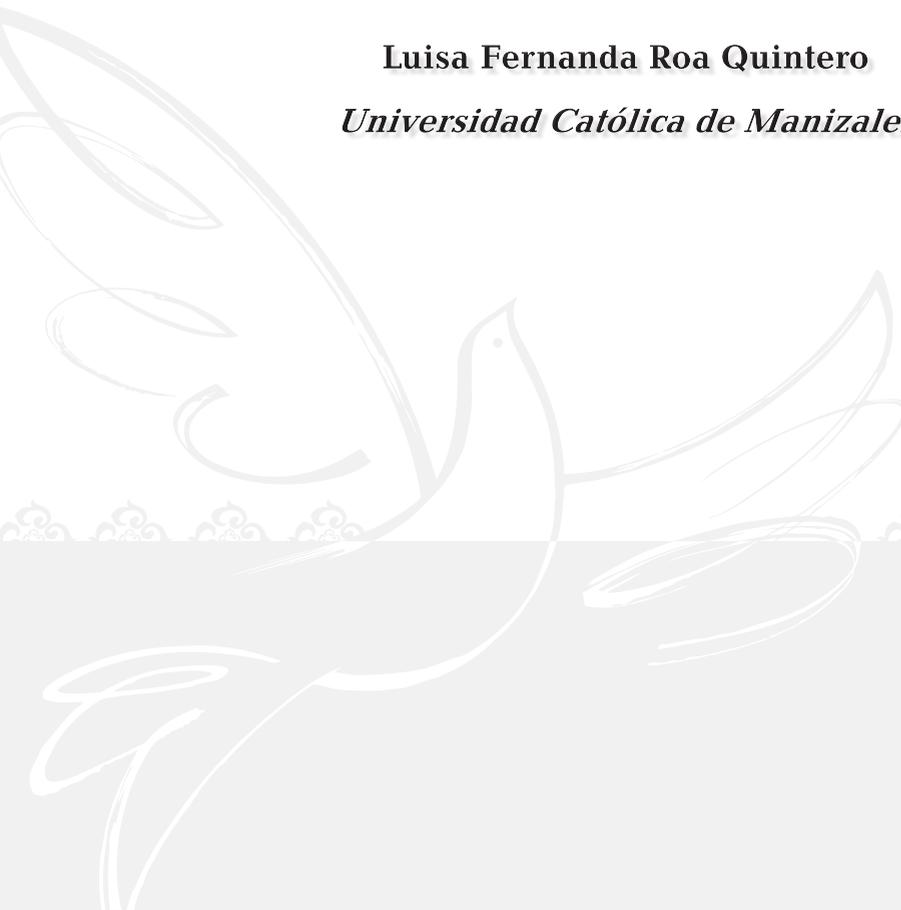


Capítulo 3

Aproximaciones sobre educación, religión, conflicto y paz en el departamento de Caldas

Luisa Fernanda Roa Quintero

Universidad Católica de Manizales



Introducción

La religión actualmente es interpelada por diversos ámbitos y circunstancias, entre ellos la educación y los valores. En el marco del proyecto de investigación emerge una clara intencionalidad de analizar los alcances de la formación religiosa tanto de docentes y estudiantes para develar a partir de la misma, las actitudes de paz o de violencia de los actores a partir de la religión. Este interés parte, en primera instancia, de elaborar un estado del arte de las investigaciones relacionadas con la educación, la religión, el conflicto y la paz, en los contextos geográficos de las instituciones participantes, entre ellas la Universidad Católica de Manizales, la cual toma como referencia para tal estudio el departamento de Caldas, recopilando los estudios realizados en los últimos seis años en diversos estamentos universitarios, que abordaron la temáticas educativa, religiosa y la sociopolítica a nivel del conflicto y la paz.

El departamento de Caldas ubicado en la región cafetera de Colombia, emerge de la colonización antioqueña. Actualmente está organizado en cinco zonas que determinan su actividad socioeconómica: el Magdalena Caldense (Norcasia, La Dorada, Victoria y Samaná), bajo occidente (Anserma, Viterbo, Belalcázar, Risaralda, San José), centro sur (Manizales, Neira, Chinchiná, Villa María, Palestina), alto occidente (Riosucio, Supía, La Merced, Filadelfia, Marmato), norte caldense (Aguadas, Pácora, Salamina, Aranzazu), alto oriente (Pensilvania, Marulanda, Manzanares, Marquetalia). El fuerte productivo de la región fue el café hasta finales de la década del 90, pero debido a la crisis cafetera, los municipios debieron redireccionar sus actividades económicas, lo cual trajo consecuen-

cias no solo en este ámbito, sino a nivel social, religioso y político. Dado que las condiciones financieras no fueron las más favorables para la zona, estas aún repercuten en varias de las situaciones del departamento, el cual lucha por posicionarse como una región próspera y productiva.

El departamento de Caldas conserva fuertes tradiciones religiosas. A nivel de la Iglesia católica está dividido en tres jurisdicciones: 1. La Arquidiócesis de Manizales, la cual acompaña los procesos pastorales del norte el centro y sur de Caldas. 2. La Diócesis de Pereira, encargada del alto occidente caldense. Y 3. La Diócesis de la Dorada Guaduas asiste el Magdalena y el alto oriente del departamento.

El aspecto educativo de la religión en el departamento de Caldas tiene un carácter confesional, varias creencias religiosas cuentan con instituciones propias para la enseñanza, incluso las universidades tanto públicas y privadas tienen equipos para desarrollar pastoral universitaria con apertura no solo para reuniones, sino para actividades conjuntas. Conforme a los análisis realizados por el programa de Antropología de la Universidad de Caldas, el departamento aunque es heredero de una gran tradición religiosa católica como se mencionaba con anterioridad, actualmente es objeto de una reconfiguración en cuanto a los cultos cristianos emergentes en sus 27 municipios.

La educación religiosa y la diversidad religiosa son temas investigativos emergentes en el departamento de Caldas. Aunque es evidente la presencia de estudiantes de diferentes confesiones en los ámbitos educativos de la básica, la media y la universitaria, no se han gestado ejercicios en los que se considere indagar por sus necesidades de formación frente a un contexto diverso en creencias. Sobre el asunto de considerar que la religión sea un móvil de discriminación y violencia en las aulas caldenses, no surgen enfrentamientos o el matoneo. Las diferencias se manifiestan de manera sutil por ideales de conducta o creencia que no trascienden del aula en la básica y media. En el contexto universitario existe una

fuerte tendencia por el ocultamiento religioso, particularmente en el sector público, así, estudiantes reconocidos como creyentes son confinados a un silencio en el que no es posible hablar de su condición religiosa. A pesar de la anterior situación, algunos universitarios han logrado trabajar activamente por un reconocimiento social a partir de la asociación con otros jóvenes, promoviendo la participación de estudiantes creyentes cristianos en las universidades.

En la actualidad no hay conflictos o actos violentos por causales religiosas. Al respecto Corpas indaga, desde una lectura teológica, los cuestionamientos que posiblemente se hagan los creyentes sobre las actitudes de violencia de los colombianos, ya que pese a considerarse mayoritariamente religiosos, están inmersos en una gran descomposición social, lo que es contradictorio. Posteriormente expresa que la diversidad es fruto de los emergentes movimientos de la posmodernidad, con lo que los creyentes se ven interpelados. Frente a esta realidad hay posturas teológicas desde la pluralidad religiosa, contando con mayor apertura en el continente europeo. Aunque su reflexión y apropiación también inicia en el continente americano y en Colombia durante las dos últimas décadas, desde la exigencia constitucional de la libertad religiosa¹.

La articulación entre la educación, la formación religiosa y los valores para la paz se ha constituido en una apuesta singular en la escuela. Álvarez y Essomba afirman que el factor ético es el pretexto común; es la axiología y no los códigos doctrinales, los que han contribuido a establecer un lenguaje afin desde la clase de religión; sin embargo, advierten sobre la inadecuada analogía entre los objetos de estudios de estos saberes².

La categoría de conflicto es abordada ya que, dadas las condiciones del país, este ha estado presente durante gran parte de

1 Cf. Isabel Corpas, «Educación religiosa escolar en contextos plurales: lectura teológica del caso colombiano», *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião* 17, Año 14 (2012): 77-104.

2 Cf. José Luis Álvarez Castillo y Miguel Ángel Essomba Gelabert, *Dioses en las aulas* (Madrid: Grao, 2012).

la historia de Colombia. El departamento de Caldas no es ajeno a tal situación. Cabe aclarar que los enfrentamientos por cuestiones religiosas no son numerosos, aunque Ocampo describe en *Historia sobre las ideas políticas de Colombia* algunos acontecimientos que en el siglo XIX desencadenaron conflictos por cuestiones religiosas convirtiéndose en pretexto político, para evitar la expansión de Antioquia hacia el Cauca, durante el gobierno de Mosquera. Las guerras civiles de 1860 y 1876 contando la última con una fuerte connotación religiosa, debido al sometimiento de la Iglesia al Estado ocasionando la ruptura de sus relaciones, la lucha por los terrenos y la reivindicación del poder por parte de los estamentos, trascendió en enfrentamientos por cuestiones políticas por parte de los fieles católicos y los defensores a ultranza del gobierno de Mosquera³.

Los actos de violencia bajo diferentes móviles, particularmente por situaciones de orden político, económico y social en diferentes etapas históricas del departamento, afectaron varias zonas, por tanto, para efectos de la presente investigación se analizaron los estudios al respecto, cuya intencionalidad es la de no solo reconocer causas y efectos, sino analizar qué alternativas se perfilan para reivindicar en algunos aspectos a la población a nivel psicosocial.

Con relación al conflicto Cascón expresa la importancia de reconocer las posibilidades en la educación para la mediación de los mismos siendo: «una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para prepararnos para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera no violenta»⁴. El autor plantea que hay tres asuntos básicos para educar en el conflicto: la mediación, análisis-negociación y prevención.

Indagar por los asuntos de la educación, la religión y la paz es un tópico inicialmente fragmentado para los propósitos del estado

3 Cf. José Fernando Ocampo, ed., *Historia de las ideas políticas de Colombia* (Bogotá: Taurus, 2008).

4 Paco Cascón, *Educación en y para el conflicto. Cátedra Unesco para la paz y la educación* (Barcelona: Universidad Autónoma, 2001), 5, consultada en septiembre 16, 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf>.

del arte propuesto, es una de las dificultades para la realización del rastreo en el contexto caldense, dado que los artículos de las investigaciones desarrolladas apuntan a fines o intereses disciplinares. Por tanto, son referencia para la indagación que se viene adelantando, dado que varias disciplinas son las que se ocupan de la temática, la educación, la antropología y la economía, sus aportes pueden ser importantes para la perspectiva contextualizada de la religión, en una región tradicionalmente religiosa, que debe leer en el devenir de la cotidianidad su relevancia para las personas y comunidades.

El método para la selección de los estudios fue exploratorio, se acudió a fuentes especializadas de búsqueda como Dialnet y Scopus, para recolectar los artículos de investigación alusivos al tema en un umbral de seis años a partir del 2013. Debido a que los resultados de búsqueda no fueron numerosos, se solicitó a las universidades de la región proporcionar la información, ya sea mediante los informes finales o documentos científicos, sobre los proyectos desarrollados en los temas relacionados con la educación, la religión, el conflicto y la paz. Los artículos que se relacionan corresponden al CINDE, a la Universidad de Caldas, la Universidad Nacional, la Universidad Autónoma en cooperación con la de Humbolt de Alemania y la Universidad Católica de Manizales.

El artículo correspondiente a la investigación «Educación en los jóvenes de caldas: cobertura y calidad» es un estudio del CINDE desarrollado el 2011 por Ángela María Londoño y María del Carmen Vergara, con la finalidad de reconocer las percepciones sobre la educación. Este es relevante, ya que se les pregunta a los estudiantes por la calidad de su formación desde sus propios contextos, su percepción sobre la enseñanza y aprendizaje, incluso surge un dato particular con relación a la educación religiosa, considerándola como una asignatura que poco aporta a su formación integral, pues considera que al igual que la educación artística, las disciplinas que les aportan más son la tecnología y la ética⁵.

5 Cf. Ángela María Londoño y María del Carmen Vergara, «Educación en los jóvenes de caldas: cobertura y calidad», *Revista Educación y Desarrollo Local* 1, Vol. 5 (2011): 55-69.

El artículo «La formación religiosa escolar y los valores humanos cristianos en los adolescentes de Manizales» de la investigación «la incidencia de la educación religiosa en la formación de los valores humano-cristianos en los adolescentes de instituciones educativas», desarrollado en la Universidad Católica de Manizales en el 2011, por Luisa Fernanda Roa y María del Pilar Orozco, concreta los resultados de la investigación que se adelantó en instituciones privadas y públicas de la ciudad, con la finalidad de comprender la percepción de la educación religiosa y los valores desde una perspectiva confesional. Este concluye que para los estudiantes es necesaria una formación religiosa que incluya otros credos religiosos. Igualmente, los valores más relevantes para ellos, desde la experiencia cristiana, son los de orden social y subjetivo como la solidaridad y el respeto⁶.

El estudio «La prospección etnográfica sobre el cambio religioso en la ciudad de Manizales» de César Moreno y Manuel Ignacio Moreno en el 2008 es una investigación que relaciona los nuevos cultos cristianos presentes en el departamento caldense, además de analizar algunos de los móviles de las personas para transitar de una creencia religiosa a otra, categorizando tal situación en el desencantamiento y el reencantamiento religioso. Las cifras sobre el crecimiento de las Iglesias son elevadas, ya que se consideraba que en una región reconocida por su tendencia católica, otros cultos tenían pocas probabilidades de hacer presencia⁷.

El artículo investigativo «Cambios sociorreligiosos y estrategias de emplazamiento territorial de las Iglesias pentecostales en Caldas», es otro de los notables proyectos desarrollados por César Moreno Baptista en el 2012, cuya particularidad es el análisis de la Iglesia pentecostal, describiendo su posicionamiento en el depar-

6 Cf. Luisa Fernanda Roa Quintero y María del Pilar Orozco, «La formación religiosa escolar y los valores humanos cristianos en los adolescentes de Manizales», *Revista de Investigaciones UCM* 19, año 12 (2012): 73-83.

7 Cf. César Moreno y Manuel Ignacio Moreno, «Prospección etnográfica del cambio religioso en la ciudad de Manizales», *Revista de Antropología y Sociología Virajes* 11 (2009): 177-203.

tamento de Caldas, el cual se caracteriza como tradicionalmente católico. A partir de un ejercicio etnográfico se analizan las particularidades del culto pentecostal y la de sus seguidores, el estudio se enfoca en las nuevas emergencias sociales a partir del liderazgo de sus pastores, el cual es determinante para la permanencia de las comunidades nacientes⁸.

El informe de investigación «Entre reparación y transformación: estrategias productivas en el marco de la reparación integral a las víctimas del conflicto armado en el oriente de Caldas», es un proyecto desarrollado durante el 2013 por la Universidad Humbolt de Alemania y la Universidad Autónoma de Manizales, en el marco de la Ley 1448 del 2011, cuya finalidad es generar estrategias que dignifiquen la condición de las víctimas en los cuatro municipios más azotados por el conflicto armado, a partir de la estructura productiva y potencialidades de los municipios, condiciones para la articulación, organización y participación en la formulación de proyectos productivos, caracterización socioproductiva de hogares de víctimas potenciales de reparación en el marco de la Justicia Transicional. Al finalizar los propósitos trazados en la indagación se infiere en la importancia del trabajo conjunto entre los entes gubernamentales, las víctimas, el sector productivo y la academia⁹.

Finalmente se encuentra el artículo de investigación «De la construcción de paz a la construcción de un discurso sobre diálogos sociales desde los jóvenes en Caldas», correspondiente al proyecto de investigación Vigías de Paz sobre convivencia y participación ciudadana desde los jóvenes en el departamento de Caldas, proyecto adelantado por la Universidad Nacional de Colombia durante el 2009, del investigador Javier Orlando Lozano Escobar. La finalidad de este proyecto es inferir sobre las tipologías que surgen de las es-

8 Cf. César Moreno Baptista, «Cambios sociorreligiosos y estrategias de emplazamiento territorial de las Iglesias pentecostales en Caldas», *Revista de Antropología y Sociología Virajes* 2, Vol. 14 (2012): 173 – 212.

9 Cf. Gregor Maaß y Katharina Montens, Coords., *Entre reparación y transformación: estrategias productivas en el marco de la reparación integral a las víctimas del conflicto armado en el oriente de Caldas* (Berlín: Humboldt Universität zu Berlin, 2014), consultada en septiembre 18, 2014, <http://edoc.hu-berlin.de/series/sle/256/PDF/256.pdf>.

trategias implementadas para la superación del conflicto, dadas las pocas alternativas efectivas para, a partir de los mismos, desarrollar un concepto de paz, cuyas connotaciones son negativas y subjetivas, obstaculizando la posibilidad de concretar estrategias comunes y eficaces, sobre los esfuerzos aislados de los individuos¹⁰.

Las intencionalidades de los estudios relacionados para el estado del arte de investigaciones sobre la educación, religión, conflicto y paz, denotan que el tema social es común a todos, las concepciones sobre los hechos que interpelan a la población son fundantes, aunque la correlación en las temáticas no es tan explícita, cada una de las investigaciones tomadas como referencia para el proyecto se constituyen en una fuente importante para analizar los puntos de vista sobre los mismos en el contexto caldense, ya que bajo diferentes miradas disciplinares se analizan perspectivas de interrelación con la finalidad de comprender mejor a las personas y sus interacciones sociales, en las que la educación religiosa tiene mucho que ver en la manera como conciben y afrontan las situaciones, es la oportunidad para que la religión, vista como obstáculo para la paz, sea un ámbito para la construcción de esta, a través del reconocimiento del otro.

1. Interacciones entre la educación, la religión y la diversidad religiosa

La educación es una de las apuestas prioritarias de los entes gubernamentales. Por esto, de acuerdo con los distintos documentos de la UNESCO, se consolida su función como camino hacia la paz, la justicia y la solidaridad de los pueblos, además de ratificar su labor en la promoción del ser humano, como posibilidad de reconocimiento y desarrollo de las personas¹¹. Para el contexto colombiano de acuerdo a la Ley general 115 de Educación, se debe promover la

10 Javier Orlando Lozano Escobar, «De la construcción de paz a la construcción de un discurso sobre diálogos sociales desde los jóvenes en Caldas», *Prospectiva* 15 (2010): 349-364.

11 UNESCO, *Conferencia General de la UNESCO en la Mesa Redonda Ministerial de la Educación 2009*, consultada en septiembre 5, 2014, www.unesco.org/education/MRT2009/informacionpractica_es.pdf Recuperado 5 de septiembre de 2014.

formación integral en todos los niveles y dimensiones de desarrollo de la persona. El segundo de los fines es la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. Además de explicitar en el objeto de la educación la generación de capacidades lógico científicas, de las ciencias básicas, humanas y la tecnología¹². De igual modo, esta prescripción del sistema educativo colombiano contempla la formación religiosa dentro de las áreas del currículo como área de formación obligatoria, conforme al proyecto educativo institucional y de acuerdo con las disposiciones constitucionales de 1991, la libertad de cultos¹³.

La educación está determinada por una serie de factores, no solo de orden social, filosófico, económico y político. La religión es un aspecto que influye en varias de las concepciones culturales que se proyectan en las sociedades, así lo expresa el documento de *Alianzas con las comunidades religiosas en favor de la infancia* de la UNICEF «Las creencias, prácticas, redes sociales y recursos que ofrece la religión pueden generar esperanzas, dar sentido a las experiencias difíciles y brindar apoyo emocional, físico y espiritual»¹⁴. De igual manera, el documento advierte sobre la cautela necesaria para evitar que las prácticas religiosas denigren la integralidad del ser humano, suscitando atropellos hacia la persona y las comunidades por la diferencia religiosa. Dado el tema que convoca esta reflexión el documento reconoce:

Sin embargo, pese a lo importante que resulta poner de relieve el papel positivo que pueden desempeñar las escuelas religiosas, también se deben señalar sus posibles aspectos negativos. Por ejemplo, en algunos de ellos el aprendizaje

12 Ministerio de Educación Nacional, *Ley General de Educación 115 1994*, consultada en noviembre 27, 2014, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

13 *Constitución Política de Colombia*, consultada en noviembre 27, 2014, http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf.

14 UNICEF, *Alianzas con las comunidades religiosas en favor de la infancia* (New York: UNICEF, 2012), 3.

puede limitarse a la memorización de textos religiosos o los alumnos pueden ser objeto de castigos corporales¹⁵.

De acuerdo a lo anterior, es necesario cierto cuidado en la formación religiosa, para que esta no sea un pretexto para la provocación de conflictos y problemas sociales, ya que las creencias religiosas influyen ciertamente en las sociedades. Morin reconoce el valor de las religiones en la configuración de las civilizaciones, sin embargo, dados los acontecimientos violentos en nombre de estas, insiste en que sigue siendo móvil de disputas y desacuerdos entre culturas que afectan la civilidad planetaria¹⁶. Por su parte, UNICEF considera que las comunidades religiosas pueden contribuir positivamente, sobre todo para el desarrollo de programas eficaces de promoción humana. Incluso afirma que los teólogos y los educadores religiosos son determinantes para «elaborar programas de estudios e interpretar en un lenguaje que se adecue a sus comunidades los conceptos fundamentales sobre los derechos de los niños y el acceso a la educación para todos en un plano de igualdad, especialmente para los niños más marginados y vulnerables»¹⁷.

El papel de los agentes educativos de la sociedad en el ámbito religioso resulta eficaz para unir esfuerzos en la promoción de la convivencia y el aspecto moral de las personas. Según la UNICEF pueden garantizar la regulación de las conductas en pro del respeto de los derechos humanos, aunque insiste que hay ciertas prácticas religiosas que vulneran la población infantil. El encargo de esta organización, hacia las comunidades religiosas, lleva a considerar la relevancia de las mismas en la educación de las generaciones conforme al legado cultural de las mismas, arraigado en muchas naciones, incluso se habla de la preeminencia de ciertas creencias en varias regiones del mundo, pero de acuerdo al propio devenir de los movimientos históricos emergentes se trata de sopesar las alternativas educativas de la dimensión religiosa del ser humano en

15 *Ibid.*, 23.

16 Cf. Edgar Morin, *El método 6. Ética* (Madrid: Teorema, 2006).

17 UNICEF, *op. cit.*, 23.

un ámbito globalizado, pluricultural, multiverso, por ende también plural en cuanto a las religiones¹⁸.

La diversidad religiosa es una emergencia en sociedades eminentemente hegemónicas. En las instituciones escolares hacen presencia niños y jóvenes de diferentes creencias religiosas, que asisten al aula. Para el caso colombiano la clase de religión, conforme al decreto 4500, debe asegurar la libertad de cultos, sin embargo, los escolares son orientados bajo los parámetros de una confesión particular: la católica. La situación formativa suscita ciertas manifestaciones de inconformidad de la comunidad educativa, una de las problemáticas evidentes es la falta de claridad frente a las intencionalidades pedagógicas de la formación religiosa. Al respecto Roa y Restrepo manifiestan: «se requiere reconocer las emergencias de la diversidad religiosa en el ámbito colombiano, para repensar los aspectos curriculares de la educación religiosa sobre los constructos pedagógicos y didácticos de la misma, que posibiliten el reconocimiento del otro»¹⁹.

2. La educación como mediación del conflicto y la paz

La educación continúa siendo el ámbito para la generación de capacidades en el ser humano: ser capaz de conocer la paz, hacer la paz y ser paz, es una de las metas que los estados o naciones se han trazado dada la violencia y los conflictos que han acontecido en la historia de la humanidad. Colombia no es la excepción a esta necesidad, como se mencionaba con anterioridad, es uno de los fines formativos la educación para la paz y los valores que contribuyan a la consolidación de una sociedad pacífica, en medio de los conflictos, que son situaciones propias de la condición humana, y por el buen manejo de los mismos deben propender las formas para que las personas superen los actos violentos.

18 Cf. *Ibid.*

19 Luisa Fernanda Roa y Luis Guillermo Restrepo, «El currículo incluyente y diverso de la clase de religión en escuelas del Cauca», *Revista de Investigaciones UCM* 24, Vol. 14 (2014): 105.

Para algunos expertos en educación, entre ellos Mejía, la paz «toca los contextos de acción y los actores implicados en el mapa de las múltiples guerras. En ese sentido, va a requerir un esfuerzo en donde los procesos micro (mundo local) meso (procesos nacionales) y macro (procesos internacionales) coincidan en el elemento que es articulador de ellos y es el ser humano»²⁰.

La intencionalidad de la paz cobra un sentido asociado al factor negativo del conflicto, ya que es explícita la categoría de guerra frente a las teorías de situaciones conflictivas y la violencia. Por ello es necesario establecer el tipo de situación en el que están inmersas las personas y de acuerdo a los niveles que describe Mejía, lo que actualmente sucede es que los acuerdos están focalizados en los meso y macro y son pocas las acciones para el proceso micro, aunque se reconocen los esfuerzos de entidades nacionales e internacionales caso universidades y ONGN, por desentrañar en el interior de comunidades, ciudades, departamentos, los relatos, esperanzas y las posibles acciones, especialmente frente al conflicto armado que ha afectado a ciertas regiones colombianas²¹.

Cascón plantea que hay tres puntos de partida frente al conflicto, reconocer el factor positivo del conflicto, analizarlo y encontrar las soluciones al respecto. El autor plantea que hay una tendencia a asociar la violencia y el conflicto como análogos, este último corresponde a situaciones de competición, evasión, cooperación y sumisión que muy posiblemente pueden generar acciones violentas²².

La educación para la paz es una de las intencionalidades que ha convocado a académicos, empresarios y al Estado. Se considera que el ámbito educativo es el más propicio para la formación ciudadana fundamentada en principios como justicia, solidaridad y tolerancia. El acto educativo para la paz debe estar provisto de ciertas inten-

20 Marco Raúl Mejía, «En busca de una cultura para la paz», en *Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999), 35.

21 Cf. *Ibid.*

22 Cf. Paco Cascón, *op. cit.*

cionalidades sociopedagógicas y pretender, como afirma Mejía, relacionar la paz como el fin de la guerra, es una actitud equivocada pues se debe ver la paz como «un proceso de mediano y largo plazos que desactive las formas culturales de la violencia y construya procesos pedagógicos que nos enseñen a manejar los conflictos, sin ocultarlos, haciendo de ellos el crisol del alma humana y permitiéndonos hacer una economía política de la agresividad»²³.

El imaginario social de estudiantes, padres de familia, docentes y la comunidad educativa general es el de una sociedad sin dificultades, problemas, diferencias, conflictos y ese es un factor por el cual la reacción de las personas frente a las mismas es tan adversa, como se procura la negación, la no existencia de situaciones negativas, el ser humano no está preparado para el afrontamiento y por ello reacciona de diversas maneras, pero la más común con violencia. Por tanto, para Mejía la acción pedagógica es fundamental, el aprendizaje de la negociación es una alternativa que influye en las culturas, mediaciones, sentidos, representaciones, saberes técnicos, institucionalidades, la lógica de este aprendizaje es:

(...) que trabaja en la vía de la reconstrucción cultural y reorganiza los espacios cotidianos para disponerlos de manera que puedan disputar sus propias comprensiones, haciendo explícitos los conflictos inmediatos (...) decir que se asume el conflicto en una forma educativa es ante todo la posibilidad de ir al núcleo de los problemas para encontrar allí los intereses y motivaciones que los generan²⁴.

La educación para la paz, desde la perspectiva del afrontar y no evadir, requiere también de otros aspectos de orden social, para Fernández:

Desde la perspectiva de la educación para la paz, otro desarrollo implica desprender y desactivar muchos de los

23 Marco Raúl Mejía, *op. cit.*, 37.

24 *Ibíd.*, 69.

supuestos y procesos implícitos en el modelo existente, es decir, requiere una reeducación sobre los fines y los medios de desarrollo (...) el desarrollo en nombre de la paz fue una frase que caracterizó las dos últimas décadas del siglo XX en materia de políticas internacionales²⁵.

El desconocimiento de las políticas internacionales, incluso las estatales, puede suscitar la apatía de la población común, quienes ven los asuntos de la paz como una situación exógena a su condición personal, comunitaria y social. Pensar en la paz es asunto de instituciones gubernamentales, ONGN, más el ciudadano pocas implicaciones tiene al respecto.

Una educación dirigida a la superación de las violencias la construcción de paz y la consolidación de una cultura no violenta del conflicto, está en estrecha relación con la llamada educación para el desarrollo; sin embargo, también es claro que algunos enfoques en el campo de los estudios de la paz y los conflictos, particularmente de la no violencia, tantos críticos del actual modelo de desarrollo hegemónico pueden llegar a tomar cierta distancia del enfoque de Educación para el Desarrollo²⁶.

De acuerdo a la posición de Fernández es evidente que el conflicto se consolidó en una acción permanente que incluso es reconocida como una situación desafortunada. De acuerdo a los estándares curriculares para la formación ética de 1998, Colombia es declarada como un estado hobbesiano, es decir, en constante guerra, de acuerdo a esto el país parece estar confinado a una interminable situación de conflicto, incluso algunos agentes del sector educativo consideran que mientras la nación colombiana persista en el sistema económico neoliberal, el conflicto armado generador de la

25 Carlos Fernández, «No violencia. Educación para el desarrollo y formación ciudadana: aspectos críticos y perspectivas», en *De-construyendo la educación para el desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica*, eds., Luz Mary López y Arturo Orrego (Bogotá: Uniminuto, 2011), 209.

26 *Ibíd.*, 214.

violencia no podrá avanzar hacia la consolidación de la paz. Una de las posibilidades para el autor es la de «desafiar la violencia que se encarna en patrones mentales y afecta los vínculos con los demás y el todo mundo/naturaleza, implica cambios importantes en los imaginarios sociales y en las prácticas humanas a escalas micro²⁷.

La educación se presenta como la posibilidad para cambiar las acciones del ser humano, las cuales son modificables, a partir de las estrategias que se implementen en los diversos ámbitos de la formación humana, como lo afirma la UNESCO en los diversos informes sobre las perspectivas de la educación. En los educadores se ven los potenciales agentes para suscitar la construcción de la paz en todos los niveles los micro, meso y macro.

Todo educador crítico va a desarrollar una pedagogía preocupado por ver la manera como se produce la negación de la diferencia, la exclusión y la desigualdad, recomponiendo un campo de acción en donde el conflicto se convierte en su dinamizador permanente y la acción educativa lo va resolviendo, una serie de negociaciones culturales sucesivas²⁸.

Posterior a la consideración de los aspectos de orden pedagógico y político para la consecución de la paz en el ámbito escolar, es importante tener en cuenta las concepciones sobre esta. De acuerdo a Lederach existen varias acepciones como el concepto negativo, asunto exclusivo de los Estados y de las naciones que promueve mediante la fuerza su defensa, la educación en algunos momentos históricos ha avalado este tipo de lecturas sobre la paz. Las concepciones sobre este valor se remontan a la cultura, historia, incluso las prácticas religiosas. En la antigua Grecia el término *eirene* alude a la armonía de las acciones apacibles opuestas al conflicto. Otro de los términos originarios es el vocablo latino *pax* cuya connotación es de orden legal, ya que su finalidad era la de mantener el orden

27 *Ibid.*, 218. Cf. Ministerio de Educación Nacional, *Estándares curriculares para la Educación ética y en valores*, 1998, consultada en agosto 6, 2014, www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_9.pdf.

28 Marco Raúl Mejía, *op. cit.*, 70.

civil, a manera de aspecto universalizante, por tanto, es cuestión de los Estados que avalan precisamente los tratados de paz, paradójicamente en medio de conflictos armados y guerras²⁹.

La paz positiva parte, según Lederach, de las concepciones religiosas, incluso existe una diferencia demarcada entre Occidente y Oriente, en la que el primer contexto tiende a la exteriorización y el segundo a la interiorización. En algunos ámbitos se trata de tranquilidad, una firme intención de no hacer daño incluso a los seres de la naturaleza. Para las religiones orientales, como el budismo y el jainismo, la paz es cuestión de armonía interior que procura el bien no solo de los seres humanos, al igual que del entorno. Para los judíos es cuestión del bienestar material, prosperidad, formar para llevarse bien con el otro, paz como relación interior. En la experiencia cristiana se perfila en Jesús el ideal de paz que libera y redime la condición humana³⁰.

3. Métodos

La relación de las investigaciones desarrolladas en el contexto caldense sobre educación, religión, conflicto y paz, privilegia un enfoque cualitativo y se desarrolló mediante una tipología exploratoria. La búsqueda de fuentes particularmente de artículos de investigación en el que se evidenciaran los resultados más relevantes de los proyectos adelantados. Una de las estrategias tenidas en cuenta es la consulta de bases de datos especializadas, de los cuáles se logró obtener información, aunque el tema no posee amplitud de citas. Frente a esta situación se solicitó el acceso a algunas investigaciones desarrolladas en el departamento de Caldas, en las universidades con sede en la ciudad de Manizales. La revisión de los artículos se realizó de manera exploratoria, dado que la sinergia educación, religión, conflicto y paz, no fue posible hallarla en los estudios relacionados, por tanto, se tuvieron en cuenta escritos

29 Cf. John Paul Lederach, *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz* (Madrid: Catarata, 2000).

30 Cf. *Ibid.*

que consideraran investigaciones educativas y sociales al respecto, dado que el tema encuentra puntos equidistantes, educación para la paz, educación religiosa generadora de acciones de paz en la diversidad, las implicaciones de la formación para asumir el conflicto.

4. Muestra

Los artículos seleccionados para esta investigación corresponden a proyectos ejecutados en el departamento de Caldas por diferentes universidades, para las unidades de análisis se tuvo en cuenta la referencia a la temática propuesta educación, religión, conflicto y paz. Estos proyectos han impactado considerablemente el contexto caldense con estudios particulares sobre la calidad de la educación, las emergencias de nuevas prácticas religiosas, la formación religiosa a nivel escolar, sobre los efectos y consecuencias del conflicto y las acciones paz. Como se mencionaba con anterioridad, los artículos de las investigaciones consultados abordaron los temas por separado, aunque algunas temáticas tienen cierta sinergia como educación y paz, religión y paz.

5. Hallazgos

La primera de las categorías abordadas en el presente estudio es la de educación-religión, aunque solo una de las investigaciones obedece a la interrelación de estas temáticas, también se abordaron los tópicos de conflicto y paz mediante el análisis de las manifestaciones religiosas diferentes al catolicismo, como las investigaciones sobre la reivindicación de las víctimas a partir de estrategias promovidas por corporaciones de paz.

En cuanto la sinergia educación-educación religiosa, Ángela María Londoño y María del Carmen Vergara, a partir de una encuesta se les pidió a los estudiantes que valoraran su formación, la infraestructura, el proceso de enseñanza y aprendizaje, las relaciones para una educación de la calidad, el conocimiento de una segunda lengua y sus actividades según el género. Estas investigadoras infieren que en el 2007, en cuanto a la cobertura, el depar-

tamento de Caldas estaba por debajo de la media nacional que es de un 31%, con un 2% menos. En cuanto a las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual inciden las tecnologías de la información preponderantemente, insisten en la urgencia de los cambios en el ámbito académico, más que esquemas de información por parte de los docentes reclaman diferentes estrategias de evaluación, aunque valoran la labor de sus profesores; para ellos es contradictorio que estos asuman otras áreas del conocimiento diferentes a la de su formación³¹. Así, concluyen:

La distancia entre la calidad de la educación y la vida cotidiana ha llevado a los jóvenes a perder credibilidad de los procesos educativos, legitimando nuevas formas de vinculación laboral que no necesitan una formación académica, (que, en algunos casos, están vinculadas a la ilegalidad) y que proporcionan un rápido acceso a la ganancia económica y al mercado de consumo³².

La anterior situación es evidente, de acuerdo a la valoración que los estudiantes dan a las áreas del conocimiento y conforme al interés de la investigación que adelanta el Observatorio de la Diversidad Religiosa y de las Culturas, de América Latina y el Caribe, cuya temática es la educación, la religión, el conflicto y la paz, en el que se busca comprender la influencia de la religión en actitudes de violencia y paz en estudiantes y docentes. Aunque la caracterización sobre la realidad juvenil no aborde el asunto directamente religioso, la unidad de análisis como la valoración de la calidad de la educación, posee cierta inferencia, ya que la percepción de los estudiantes sobre la educación religiosa fue considerada en dicho estudio como el área menos relevante para su formación, junto con la educación artística. Con una situación como la anterior, es necesario articular muchos de los aspectos relacionados para que el área de religión no sea ajena a las pretensiones educativas para la huma-

31 Cf. Ángela María Londoño y María del Carmen Vergara, *op. cit.*

32 *Ibid.*, 68.

nidad, conforme a la UNESCO, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las secretarías de educación.

El artículo ya mencionado: «La formación religiosa escolar y los valores humano-cristianos en los adolescentes de Manizales», como producto de investigación tuvo como objetivo principal comprender las percepciones de los estudiantes sobre la educación religiosa y su aporte a la formación de valores humano-cristianos, en estudiantes de la media vocacional. Mediante una metodología de orden etnográfico se analizaron las percepciones de los estudiantes sobre la educación religiosa, sobre los valores humanos cristianos. Los adolescentes participantes pertenecen a instituciones educativas de orden oficial mixto y privado, masculino y femenino. Los docentes de tales instituciones cuentan con idoneidad exigida por el MEN. Los estudiantes del colegio confesional masculino manifestaron que la educación religiosa es pertinente para su formación, con énfasis en los valores, credos, aunque consideran que debe ser más abierta. Las adolescentes de la media vocacional del colegio femenino expresan que la clase de religión es conveniente, forma en valores, fomenta el crecimiento personal y la cercanía de Dios. La institución educativa oficial mixta en condiciones de vulnerabilidad manifiesta que la educación religiosa es importante para su formación, promueve valores, forma a la persona, es útil para la reflexión, fortalece el proyecto de vida³³.

Dado que en otro de los estudios se menciona que los estudiantes ven poco relevante la asignatura de religión, Roa y Orozco expresan: «Los adolescentes valoran la educación religiosa desde los diálogos sostenidos con ellos, pero, al observar su entorno escolar se denota un inconformismo por sus contenidos, estrategias metodológicas y evaluativas, incluso por las prácticas culturales»³⁴.

Otra de las categorías analizadas en la investigación es la de los valores humano-cristianos. Para los estudiantes del colegio confesio-

33 Cf. Luisa Fernanda Roa Quintero y María del Pilar Orozco, *op. cit.*

34 *Ibíd.*, 80.

nal masculino son: amor a las personas, la solidaridad, el respeto, la fe. Para las adolescentes del colegio femenino el respeto, la tolerancia, la fe, la honestidad. Los estudiantes de los colegios oficiales expresan que son: el respeto, el amor, la solidaridad, la igualdad, el perdón, la honestidad. Frente a las consideraciones de los estudiantes sobre los valores, se torna particular que no hayan considerado la paz como un valor cristiano, quizás porque sea de orden civil, social, aunque hay alusiones a esta en algunos pasajes bíblicos.

Otro de los estudios relacionados para el presente estado del arte es el análisis elaborado por la Universidad de Caldas, a través del programa de Antropología, quienes han optado por estudiar la diversidad religiosa focalizándose en el estudio del cambio religioso. La investigación se desarrolla en la ciudad de Manizales y, de acuerdo a sus hallazgos, las Iglesias presentes en el contexto son las pentecostales, escatológicas e históricas. En el estudio se describen generalidades de las mismas, sin embargo, este se focaliza en las Iglesias pentecostales, de las cuales se mencionan aspectos de la creencia. La investigación permite una aproximación a los aspectos incluso culturales, un tanto desconocidos por el contexto del cual se dice que es hegemónicamente católico. Al respecto, César Moreno y Manuel Ignacio Moreno, consideran varios aspectos de orden sociológico que han contribuido al posicionamiento de las emergentes comunidades religiosas:

La solidaridad entre los miembros de la congregación, permite por otro lado, la conformación de redes de apoyo importantes en momentos de crisis: luto, desempleo, enfermedad. Es decir que la comunidad también recrea relaciones laborales, comerciales y de entretenimiento, actividades que a su vez, refuerzan los lazos de integración dentro del grupo religioso. Vale decir que, en todos estos casos, el pastor se constituye en una figura central pues dado su rol paternal orienta, cuida, y acompaña a sus fieles³⁵.

35 César Moreno y Manuel Ignacio Moreno, *op. cit.*, 196.

Conforme a lo anterior, la opción religiosa de las personas está determinada por asuntos que no solo atañen a la dimensión religiosa y espiritual. La interacción de los sujetos es fundamental y ante todo si es asistida por el líder religioso. La necesidad de regulación y de ser orientado es evidente, especialmente en las situaciones que son causales de vulnerabilidad.

César Moreno y Manuel Ignacio Moreno mencionan un fenómeno que hace alusión a la pérdida hegemónica de un credo particular en una ciudad tradicionalmente católica, desde su fundación:

Como veíamos, particularmente en la ciudad de Manizales desde hace alrededor de 40 años se evidencia una desregulación institucional, en el sentido de que la Iglesia católica no es la única que impone las prácticas religiosas legítimas como lo había hecho en los 150 años de historia de la Ciudad. Así es que significativos sectores de la población han optado por nuevas referencias religiosas fuera de la Iglesia católica³⁶.

El crecimiento de otros credos religiosos en Manizales es evidente, los investigadores en mención, con anterioridad hacen la relación de las Iglesias existentes, aunque el asunto del ecumenismo por parte de las confesiones no ha sido desarrollado, ya que predomina un carácter apologético por parte de las Iglesias. La diversidad religiosa no ha desencadenado los antiguos enfrentamientos de los años 50 entre la Iglesia católica y las evangélicas en algunas regiones del país. En lo que respecta a las instituciones educativas, en estas hay estudiantes de diversas confesiones, quienes de manera muy respetuosa reclaman una formación religiosa en el que sean incluidas sus creencias, ya que analizan que predomina un culto particular teniendo en cuenta que en Colombia se ha promulgado la libertad de cultos.

36 *Ibíd.*, 198.

A partir de los estudios realizados es reconocida la presencia de otras vertientes de la experiencia cristiana, en una ciudad eminentemente católica. Este fenómeno no ha sido objeto de acciones violentas, cada comunidad se mantiene en sus doctrinas y sus cultos, aunque cada una de ellas ejecuta acciones evangelizadoras para que más personas hagan parte de las mismas. Frente a tal situación es conveniente gestar algunas ejercicios ecuménicos, sin embargo, es un tanto complejo ya que estas están inclinadas hacia una labor más apologética que dialogal, la urgencia es la de conseguir y mantener los fieles. Incluso se considera que el cambio religioso obedece al desencantamiento y al reencantamiento religioso, en el que los fieles de un credo pasan a otro dada su decepción del anterior y la novedad que encuentran en el otro.

El segundo aporte que realiza la Universidad de Caldas al estudio sobre la religión en el contexto caldense es el realizado por César Moreno Baptista de la Facultad de Antropología, que se mencionó antes. La cuestión, más que la desterritorialización de un culto o del otro, es el asunto de considerar la diversidad religiosa como un fenómeno no solo cultural o social, sino humano. Todavía el discurso del valor de las diferencias religiosas resulta nocivo, quizás por su connotación negativa, por lo que comunidades o Iglesias ven con sospecha la posibilidad de convivir, a partir de las variadas creencias. Incluso el fenómeno de la múltiple pertenencia se considera un problema mayor, frente a la falta de claridad y definición de los fieles por la creencia.

Respecto a estas situaciones presentes en el ámbito mundial y nacional, que se evidencia en las regiones, es fundamental profundizar en el sentido y las connotaciones del pluralismo religioso, asunto cercano a las disciplinas teológicas, aunque es un tema que no es ajeno a la antropología, incluso a la sociología:

El pluralismo, como señala P. Berger (2002) es el gran desafío del análisis social, pues este fenómeno, está poniendo fin a tradiciones, dando paso a multiplicidad de nuevas formas de creer, a nuevos valores y estilos de vida, a nuevas

formas de socialización, de construcción de la identidad individual o colectiva, a nuevas formas de vivir la temporalidad, al surgimiento de nuevas formas de hacer política o de vivir la ciudadanía, entre otras; y en consecuencia, en que el individuo tenga una mayor autonomía y libertad frente a sus propias opciones³⁷.

Finalmente, el estudio reconoce la pluralización religiosa, focalizada en los municipios que albergan a diferentes credos religiosos. El factor social evidente como valor es el de la solidaridad que se refleja en las actividades conjuntas.

Una de las categorías claves del proceso de investigación que actualmente se adelanta es la de conflicto, aunque es evidente que el de violencia es importante. Reconocer los móviles del conflicto en el departamento de Caldas, aunque especialmente no se haya generado en el marco de lo religioso, es conveniente para reconocer cómo una región vista como un territorio pacífico es uno de los departamentos con bastantes víctimas del conflicto armado, particularmente la zona del oriente, conformada por los municipios de Norcasia, La Dorada, Marquetalia y Pensilvania del Magdalena caldense, y el alto oriente de Caldas.

El estudio ya mencionado y desarrollado por la Universidad Autónoma de Manizales y la Humbolt de Alemania, está focalizado en el asunto de la capacidad de las víctimas de los conflictos para superar su situación mediante las actividades de producción. Este es un estudio de orden sociopolítico que se consideró importante analizar ya que este factor es una condición que no es ajena a la educación, a la dimensión trascendente de los sujetos. El departamento de Caldas cuenta con recursos particulares, dadas sus condiciones geográficas. Su economía, abastecida en ciertos periodos de la bonanza cafetera, actualmente está anclada en otros sectores de la población. Aunque la región es bastante distante de la capital Manizales, los municipios en los cuales se hizo el estudio es de los

37 César Moreno Baptista, *op. cit.*, 179.

más prominentes, incluso pertenecen a otra jurisdicción eclesiástica, la de La Dorada-Guaduas.

La caracterización realizada por esta investigación de las condiciones de producción y de las víctimas es un elemento fundamental para responder, de forma asertiva, a tantas necesidades educativas. Se elaboran propuestas pedagógicas descontextualizadas distantes de las particularidades curriculares de las instituciones educativas. El proyecto apunta a uno de los contextos con más necesidades específicas como el rural, describe los eventos más relevantes del conflicto armado y *ad portas* de un posconflicto que adviene de los diálogos en La Habana, en la que la reforma agraria no deja de tener implicaciones.

Los factores económicos que develan las posibilidades de subsistencia y las acciones de reparación de las víctimas, particularmente de una de las regiones más afectadas por el conflicto armado en Caldas. La metodología aplicada por los investigadores es de carácter iterativo, ya que hace una retrospectiva a los pasos anteriores. Las finalidades investigativas de este proyecto generan alternativas importantes para considerar la problemática educativa, social y religiosa del ámbito caldense. Estos factores inciden en las concepciones, la acción de las personas que, de una u otra manera, genera interacciones en los sujetos que no solo afectan su forma de pensar, sino sus concepciones sobre las problemáticas sociales que les afectan, especialmente el ser víctimas del conflicto armado trastornando considerablemente su situación y la de los demás.

En cuanto a la justicia transicional, esta es definida como los mecanismos o procesos destinados a alcanzar un equilibrio entre las condiciones jurídicas, la de las víctimas y las políticas de paz. De acuerdo a las pesquisas de esta investigación, este tipo de mecanismo reparación es propio de dos situaciones: en la transición de las dictaduras y en el paso de la guerra y los conflictos hacia la paz. Los casos analizados por este estudio se ubican en el segundo aspecto, cuya tarea es la reparación de los derechos humanos a las víctimas en las dimensiones psicológicas, familiar, socioeconómica, pero ante todo en la recuperación de la dignidad. Para tal fin es

necesario tener en cuenta el tipo de capital ya sea de orden natural, físico, financiero y social.

Sobre las poblaciones objeto de estudio, correspondientes al oriente caldense, Marquetalia, Pensilvania, la Victoria y Samaná, son considerados por otros estudios anteriores como la región en la cual se han asentado los grupos insurgentes, convirtiéndose en la zona más afectada del departamento debido al conflicto armado.

En lo que respecta a las categorías de análisis de la investigación como la productividad de los municipios, articulada a la capacidad de emprendimiento y superación de las personas, no solo para el fortalecimiento de su condición socioeconómica, sino para su aspecto psicológico como factor de reparación integral. En Colombia, como enuncia el informe de investigación del conflicto armado de 40 años en adelante, es una situación latente en la historia del país que ha generado el desplazamiento, los homicidios, las torturas y las amenazas. Una de las intencionalidades investigativas de este proyecto es la acción sin daño, ya que al entrar en la intimidad de las víctimas puede por el contrario ocasionar hechos negativos que obstaculicen la reparación de las mismas.

Una de las consecuencias más nefastas del conflicto armado, según el informe, es la pérdida de la confianza por parte de las personas, no solo frente al Estado, sino frente a otras instituciones incluso la familiar. La recomendación pertinente es la de proponer políticas públicas para asistir a los ciudadanos en condición de víctimas. Para tal fin se necesita la intervención de profesionales técnicos y psicosociales. El estudio propone una ruta para la reparación simbólica, en la que los actores sociales se comprometan con aquellos que han sido objeto de la guerra. De igual manera se propone que la población víctima se apropie del territorio, además de insistir en la articulación del factor socioproductivo con el proceso de reparación.

La investigación desarrollada por la Universidad Autónoma de Manizales considera que las víctimas deben tener el pleno goce de

sus derechos, lo cual debe iniciar en los propios hogares. Además es importante profundizar en los indicadores que promueven la integridad y la seguridad personal, reconciliación familiar, subsistencia mínima, para conducir a las personas a la reparación, ya que los ciudadanos deben acceder al goce de sus derechos. Por tanto, se requiere de políticas que generen estrategias para su conservación, especialmente el de los medios de comunicación.

El artículo ya mencionado de Javier Orlando Lozano Escobar, cuyo objetivo es reconocer las acciones en torno a la paz que se gestan en las subregiones del departamento de Caldas posterior al conflicto, cuestiona las acciones sobre la configuración de la paz que están limitadas solo a las acciones individuales de los miembros de las comunidades, que son positivas para fomentar relaciones sociales entre las personas pero, finalmente, por tener un carácter emotivo no trascienden en acciones conjuntas, que se constituyan en una requisición general para el fomento de acciones con carácter de política pública, que consoliden estrategias permanentes para la construcción formativa de la paz.

6. Discusión

La relación entre las variables de esta investigación permite valorar, en cada una de estas categorías, las perspectivas que para este caso han aportado los estudios que, aunque de manera aislada, permiten reconocer los acontecimientos y circunstancias frente a un problema que a nivel global es más complejo, dada la asociación que las personas y comunidades hacen de la religión como portadora de conflictos y guerras.

De acuerdo al análisis elaborado sobre los estudios en el departamento de Caldas sobre la educación, religión, conflicto y paz, emergen algunas reflexiones que potencian las posibilidades para que la educación y sobre todo la formación religiosa, tenga presente para aportar integralmente a los procesos formativos de las personas, especialmente para una región religiosa, con nuevas perspectivas de cultos, según los estudios antropológicos, fruto de

la difícil situación que afrontaron por la caída de su economía, que contribuyó a la consecución del conflicto armado, lo cual también generó la adhesión de las personas a otros cultos animados por el carisma del líder. Actualmente, las personas víctimas del conflicto se encuentran en procesos de reparación, en busca de la paz que anhela el pueblo colombiano, pero es claro que no es suficiente con acciones o actividades esporádicas, pues se necesita de políticas y estrategias aparte de la estatales, que le permitan a las comunidades alcanzar un bienestar y desarrollo más allá de lo social.

Desde la perspectiva religiosa que convoca este análisis, los actores sociales en cada uno de los ámbitos son fundamentales, especialmente la familia, ya que el 82 % de la violencia es familiar, mientras que el 17 % es causa de factores externos. Por tanto, para el teólogo español Pikaza:

Los padres han de ser portadores de un conocimiento de paz, que expanden y expresan en sus hijos, es posible la esperanza de paz sobre el mundo. En este contexto podemos hablar de un despliegue creador, que es semejante al de Dios: un despliegue de amor que se expresa como palabra de vida, haciendo que exista algo (alguien) que antes no existía³⁸.

El asunto educativo parece estar confinado tan solo a la escuela. Padres de familia y docentes establecen límites en sus funciones, cada cual conforme a su rol social asume su labor formativa sin implicancia alguna. Pese al desarrollo de acciones por parte de la escuela, como ente de la educación formal, todavía las familias parecen estar al margen de una labor de orden cooperativo sobre la superación de los conflictos, por ende, de la violencia y la promoción de la paz. Aunque a nivel eclesial existen acciones para que las familias sean acompañadas y lideren los procesos, aún hay

38 Xabier Pikaza Ibarrondo, «Religión, puerta abierta para la paz. Un itinerario», en *Reflexiones sobre ecumenismo y diálogo interreligioso*, Susan Rodríguez y Héctor Fabio González, ed. (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013), 268-269.

vacíos, ya que en el país y en la región la dificultad de convivencia incluso es una categoría que integra el derrotero de la tipología de la violencia. Las acciones para la construcción de la paz, como lo expresan Fernández³⁹ y Mejía⁴⁰ son asuntos comunitarios, que no están confinados tan solo a instituciones gubernamentales. Como lo han manifestado todos los estamentos, la paz es un asunto de cada persona, comunidad, país, desafortunadamente y de acuerdo a los análisis, las labores son de corte individual, que depende de los carismas de aquellos que asumen los liderazgos, pero no existe la promoción de actividades conjuntas en las que se involucren varios sectores para la promoción y el desarrollo de la paz.

Frente a este asunto la familia es un factor decisivo en la consolidación del valor de la paz, si en el interior de esta, como la afirma Pikaza, no existen intenciones para una génesis que prepare a la persona para vivir pacíficamente, serán pocas las probabilidades para que en otro ámbito social e importante como la escuela, aquel sujeto pueda interactuar pacíficamente: «nuestra tarea primordial será engendrar seres humanos y educarlos para la vida de amor, para el gozo de ser y la comunión gratuita, más que para un tipo de imposición científica o sagrada. Por eso lo que importa es educar a los nuevos hombres y mujeres para una vida de gracia que ninguna ciencia puede darnos»⁴¹.

La educación es labor de cada espacio en el que el ser humano puede formarse, el ámbito familiar no es ajeno. Aunque el interés investigativo de este proyecto se focaliza en lo escolar es importante considerar, como lo expresa Pikaza, que la paz es asunto de todos y mientras los móviles de sujetos y comunidades sea la violencia, la consecución de esta será difícil. Él insiste en las acciones que promueven las relaciones cercanas, para posibilitar la convivencia específica⁴². Al respecto Morin describe aquellas acciones que generan la civilidad, que muy probablemente contribuyan a la ge-

39 Cf. Carlos Fernández, *op. cit.*

40 Cf. Marco Raúl Mejía, *op. cit.*

41 Xabier Pikaza Ibarrondo, *op. cit.*, 269.

42 Cf. *Ibíd.*

neración de una capacidad un tanto compleja para el ser humano como el aprender a convivir juntos, en la diversidad⁴³.

La constitución pastoral *Gaudium et spes* expone que la paz es un tanto contraria al imaginario social de considerarla como la ausencia de guerra, incluso del conflicto. Afirma que se trata de uno de los frutos más preciados por parte de Cristo, cuyo fundamento es la justicia, la cual está en continuo dinamismo, por tanto, no es permanente, ya que: «por eso la paz jamás es una cosa del todo hecha, sino un perpetuo quehacer (...) el cuidado por la paz reclama de cada uno constante dominio de sí mismo y vigilancia por parte de la autoridad legítima»⁴⁴.

Las consideraciones sobre la paz, por parte de los diferentes niveles sociales, se tornan en una apuesta crucial, especialmente para el ámbito religioso, ya que algunos sectores consideran que en ciertos momentos de la historia la religión ha sido el vehículo para conflictos y guerras, especialmente aquellas que se denominan como reveladas. Por consiguiente, la expresión de la Iglesia católica a través de la constitución de la *Gaudium et spes* evidencia su intención de contribuir a la promoción de la paz. De hecho, en las últimas décadas la Iglesia ha estado acompañando los procesos de paz, mediante acciones estratégicas en la que ha sido garante para gestar procesos de reconciliación. Al respecto, los esfuerzos realizados por la Conferencia Episcopal Colombiana son significativos, creando comisiones para el desarrollo de la paz, incluso promoviendo la semana de la paz durante varias décadas, a la cual se vinculan no solo los estamentos eclesiales, sino algunos gubernamentales. A tales propósitos, aunque las acciones para el fomento de la paz son significativas, también están sujetas a acciones aisladas. Para el caso del departamento de Caldas las intervenciones de las Iglesias locales, presentes en el territorio, son fruto de la labor de los sacerdotes de pequeñas parroquias, quienes han intervenido en la liberación de algunos ciudadanos influyentes secuestrados en la región, lo cual

43 Cf. Edgar Morin, *op. cit.*

44 Concilio Vaticano II, *Constitución Pastoral Gaudium et Spes* (Bogotá: Paulinas, 2000), n.º 78.

es loable, pero como lo han expresado los estudios regionales en cuanto al conflicto y la paz, los ejercicios requieren de niveles de interacción y cohesión para generar conciencia comunitaria sobre la convivencia pacífica, intención que ratifica la *Gaudium et spes* estimando la paz como una ejercitación en la fraternidad.

Luego del breve análisis de la participación de otros ámbitos en la construcción de la paz, es fundamental reconocer el rol de la educación para la paz. Meirieu comenta que la escuela es un lugar de negociación, en el que los puntos de vista se exponen y se procede a los consensos, para que las partes lleguen a los acuerdos, por encima de las diferencias⁴⁵. Sin embargo, frente a acontecimientos que generan dolor y pocas posibilidades de interacción ¿qué acciones pueden gestarse en la escuela para que la convivencia y la consecución de la paz sean posibles, pese a las secuelas del conflicto o los tipos de violencia? Al respecto Bárcena y Mélich denotan la importancia de la temporalidad para los seres humanos. Esta no puede ser ajena al ser humano, las comunidades aún más, si trata de la educación:

Tenemos que aprender a pensar la educación y la civilidad en la hendidura del tiempo, en un punto separado tanto del pasado como del presente. Tenemos, en fin, que aprender a pensar que, frente a todo modelo de formación que bajo tal nombre pretenda «fabricar» un ser humano, para luego abandonarlo a su suerte –como hizo Viktor Frankenstein con su creación–, es quizá posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad; y que contra la «horrible novedad» del totalitarismo, es un deber pensar la educación como natalidad y creación de novedad: La esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan *nacido* seres humanos⁴⁶.

45 Cf. Philippe Meirieu, *En la escuela hoy* (Barcelona: Octaedro, 2004).

46 Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich, *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad* (Barcelona: Paidós, 2000).

Las reflexiones éticas educativas, presentes en el deber ser de sus intenciones formativas, cobra un valor especial a partir de las reflexiones de 1996, en el informe Delors de la UNESCO, en el que se insiste en las capacidades cognitivas, procedimentales, haciendo énfasis en las actitudinales y las de convivencia, que desde entonces integran los aspectos valorativos de todo tipo de educación, aunque cabe reconocer que imperan todavía en los estamentos educativos el afán por los datos, la carrera por la tecnología y la información, y el posicionamiento⁴⁷. Frente a estas exigencias propias del entorno mercantil, que afecta a la educación, y frente a las innumerables teorías, modelos y sistemas de formación, Skliar y Téllez comentan sobre las nuevas posibilidades de educar más allá de diagnósticos sobre remembranzas del pasado, proyecciones futuras, frente a la utopía del presente, para retornar al sujeto que reconoce en sus similares a otro con valores y posibilidades:

Hay una cierta experiencia, además, cuando se piensa en lo que ocurre cuando los otros (cualesquiera otros) devienen motivo de interpelación o de convivencia programada o de conceptualización vacía o cuando son mencionados y reformados a propósito de un cambio, tan evanescente como fosforescente, de los escenarios culturales, políticos y pedagógicos⁴⁸.

Lo anterior procura ser una práctica que se ejecuta, pero con pocos avances, ya que existe un factor que no se tiene en cuenta y es el de las huellas que dejan los conflictos, las guerras y la violencia.

Si la obsesión por el otro pronuncia esa lengua atiborrada de sospechas, de desconfianza, recelo, peligrosidad, hostigamiento, miedo, burocratización de la vida del huésped, vigilancia de las fronteras, alternancia de la exclusión y la inclusión, exigencia de la documentación, sujeción a los ar-

47 Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro* (Madrid: Santillana/UNESCO, 1996), consultada en octubre 16, 2014, http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

48 Carlos Skliar y Magaldy Téllez, *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia* (Buenos Aires: Noveduc, 2008), 175.

chivos muertos de la herencia, el lenguaje de la ética prefiera susurrar su lenguaje en términos de responsabilidad, de estar alerta, de vigilia, de una preocupación, un gesto de recibimiento, una atención, un insomnio, una acogida⁴⁹.

Una educación para la convivencia va más allá de las regulaciones jurídicas que emiten los ministerios para posibilitar la comprensión y aceptación de los demás. Se trata de acompañar al otro más que tolerarlo, reconocer la dignidad que hay en él independientemente de las diferencias. Skliar y Téllez hacen referencia al lenguaje, al tipo de comunicación que implícitamente requiere de la colectividad para gestarla⁵⁰. Al respecto Freire insiste en que «la educación debe ayudar al hombre, a partir de todo lo que se constituye su vida, a llegar a ser sujeto. Es esto lo que expresan frases como: la educación no es un instrumento válido si no establece una relación dialéctica con el contexto de la sociedad en la que el hombre está radicado»⁵¹.

La dialéctica, lo dialogal, surge a partir de las interacciones que emergen de la intersubjetividad del sujeto, individuo, persona, que solo llega a tal condición a partir de sus propias circunstancias en las que están implicados los demás. Por ello expresan Skliar y Téllez que enseñar a vivir implica ciertas renunciaciones para pensar una educación, la cual no es un acto aislado, se trata de unas relaciones bilaterales entre docentes y estudiantes que van en detrimento, por estar condicionados por diagnósticos, evadiendo el devenir y el contexto de los mismos⁵², razones por las cuales la comunicación es distante, porque se deja en el olvido un factor como el de la pluralidad, que para Freire es un desafío que el hombre no puede evadir, situación que en ciertas sociedades no es abordada⁵³. Así algunos sectores, particularmente los religiosos, ven bastante nocivo el término, como amenaza que afecta la identidad en cualesquiera

49 *Ibid.*, 183.

50 *Cf. Ibid.*

51 Paulo Freire, *Educación como práctica para la libertad* (Bogotá: Siglo XXI, 2009), 38.

52 *Cf. Carlos Skliar y Magaldy Téllez, op. cit.*

53 *Cf. Paulo Freire, op. cit.*

de las dimensiones. Educar para la pluralidad es un camino denso que debe allanarse como cautela, ya que las percepciones hacia la misma son de relativización de valores, del pensamiento, por lo que persistir en ella es un desafío que trae consigo el conocimiento y la experiencia plena de las propias convicciones para poder dialogar con la diversidad. No es cuestión de fundamentalismos, sino de fundar en el libre ejercicio del pensamiento y de la racionalidad las bases de las dimensiones sociales, culturales, cognitivas, comunicativas de la persona para generar la pertinencia del saber, el hacer, el ser y convivir para afrontar los retos de sus contextos.

El asunto de la pluralidad y la diversidad también permea particularmente a la religión. Con anterioridad se hacía mención de la necesidad de considerar la importancia de la diferencia y del pluralismo. Esta es una de las dificultades latentes en cuanto a la formación religiosa, pues como afirma Bonilla:

(...) al ser rechazada por sectores no creyentes o indiferentes ante cualquier manifestación religiosa, por la misma vía se rechaza la posibilidad de que las actuales y futuras generaciones reciban la tan proclamada formación integral. Estamos convencidos del ámbito religioso como constituyente esencial de la vida humana y por más difícil que sea su aplicación en el aula, no consideramos pertinente, sin más, su exclusión en el ámbito educativo⁵⁴.

Una de las investigaciones relacionadas en el presente estudio, cuya temática es la calidad de la educación, relaciona la clase de religión como un área inútil para la formación de los jóvenes en el departamento de Caldas, pues hay otras asignaturas que resultan ser más relevantes para su educación. Sin embargo, como lo expresa Bonilla, esta aversión dada la libertad de cultos interpretada como ocultamiento o negación de las expresiones religiosas, es con-

54 Jaime Laurence Bonilla, «Pedagogía de la humanización y humanismo franciscano ante el reto del pluralismo religioso en la Educación religiosa Escolar», en *Reflexiones y perspectivas sobre educación religiosa escolar*, ed., Jaime Laurence Bonilla (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013), 235.

tradictorio frente a lo que la Constitución de 1991 plantea sobre el libre ejercicio de los cultos y la libre expresión religiosa⁵⁵, teniendo en cuenta claro está las recomendaciones de la ONU y la UNESCO, de impedir actos de barbarie hacia las personas a causa de la religión. La educación en los diferentes niveles de escolaridad debe promover el estudio, valorización y desarrollo de la religión. Meza sobre el asunto infiere:

Al ser la religión un componente de la cultura (...) no puede quedar al margen de la acción de la escuela. Transmitir, comunicar, comprender, formar, acompañar, promover, analizar, criticar, problematizar y valorar la religión son acciones posibles y deseables en la escuela, que encuentra en la cultura la legitimación de la educación religiosa⁵⁶.

Frente a la categoría del conflicto a nivel religioso que genere violencia, en el departamento de Caldas solo se comentan hechos históricos que relacionan a la religión a manera de estrategia política, para el posicionamiento de los partidos políticos en el siglo XIX. No son evidentes conflictos en otras etapas históricas del departamento, aunque las demás confesiones religiosas diferentes al catolicismo expresan que sí existe un conflicto religioso, una violencia incluso simbólica en la que no hay equidad para todos los cultos, ya que en los espacios sociales solo una religión hace presencia, cuando deberían propiciarse ámbitos para los creyentes de otras religiones, proponiendo para evitar particularismo lugares de encuentro interreligioso.

Durante las últimas cinco décadas, con un crecimiento considerable ocasionando según los estudios relacionados cierta desterritorialización de la religión católica considerada como mayoritaria, esta situación no repercute en enfrentamientos apologéticos a nivel público. Sin embargo a nivel de las instituciones educativas, de

55 Cf. *Ibíd.*

56 José Luis Meza, *Educación religiosa escolar: naturaleza y perspectivas* (Bogotá: San Pablo, 2011), 31.

acuerdo a la investigación relacionada sobre la educación religiosa, los estudiantes manifestaron que esta debería dar a conocer otras creencias religiosas, más que el catolicismo.

El conflicto y violencia en el departamento de Caldas surgió, en algunas regiones, a partir de las circunstancias económicas finalizando la década del 90 con la caída comercial del café, que llevó a los pobladores rurales a apostarle a otras actividades económicas para su subsistencia. La anterior situación llevó a que los frentes armados del suroeste antioqueño penetraran la región del Magdalena caldense y el norte de Caldas, provocando el desplazamiento y la categorización de víctimas. Aproximadamente para el 2012 se registraron 72 000 casos relacionados con el conflicto que abarca situaciones de desplazamiento, homicidios, violencia sexual y secuestros. Las entidades territoriales para la reparación de las víctimas han desarrollado estrategias para la recuperación de la dignidad de las mismas, además de promover su desarrollo psicosocial y económico de acuerdo a los renglones económicos de las subregiones de Caldas, como lo denotan los estudios aquí relacionados, los cuales coinciden afirmando que los análisis deben abordar de manera concreta y eficaz las acciones para la reparación de las víctimas⁵⁷.

Las estrategias que se desarrollan para que los afectados por el conflicto alcancen las condiciones necesarias, a fin de dar continuidad a sus vidas de manera digna, es una de las metas de muchos de los programas que implementan acciones que atienden a la recuperación psicológica y la inserción laboral y económica. Sin embargo, es necesario tomar otro aspecto como el ético y moral, que es subvalorado, ya que es necesario y su impacto en la comunidad es a largo plazo, ya que si la conciencia del ser humano no es interpelada toda acción humana estará provista de un vacío, que repercute en la composición social de las comunidades.

57 Gobernación de Caldas, *Plan de Acción Departamental para la Prevención, Atención, Asistencia y Reparación Integral a las Víctimas del Conflicto Armado Caldas 2012-2015*, consultado en diciembre 18, 2014, www.cercapaz.org/apc-aa.../Plan%20de%20Accion%20Departamental.

Por tanto, es pertinente aproximarse a las miradas sobre el conflicto como cuestión ético moral. Rojas afirma que una de las causas de los conflictos es el asunto moral, particularmente la nación colombiana ha estado bajo la influencia de la moral católica, cuyos principios predominan, provocando un vacío ético en la sociedad, dada la falta de reconocimiento de la pluralidad moral. Cada percepción origina los diversos fenómenos que dan lugar a la violencia, al conflicto, a la guerra. Por tanto, sugiere «la construcción de una nueva ética pública o ciudadana de manera consecuente (...) el reto es una nueva ética pluralista en la que las diversas concepciones morales puedan ser identificadas lo cual supone que cada una debería estar dispuesta a ceder sin que ello implique una renuncia de sus elementos fundamentales»⁵⁸.

El desarrollo de una ética pluralista encuentra sinergias, paradójicamente, con la contrariedad que enuncia Rojas, quien considera la religión como una de las causas para la cerrazón moral o moralina, desconociendo que la pluralidad y la diversidad religiosa no es solo un discurso en auge, sino que sobre tal situación emergen alternativas aun incipientes pero latentes para abordar el asunto de la diversidad para la generación de actitudes de paz, respeto y responsabilidad por el otro, desde la propia convicción religiosa⁵⁹. El camino hacia el reconocimiento de lo diverso no es fácil, se requiere precisamente de un enfoque educativo en donde el otro es complemento y no obstáculo de relación. Las miradas, perspectivas, enriquecen antes de empobrecer, cuando se vive la propia experiencia plenamente sin temor a ser invadido sino, por el contrario, el encuentro está animado por el compartir, al respecto existe bastante dificultad sobre todo en los pueblos autóctonos, para quienes tal apertura resulta difícil por la experiencia negativa de sus ancestros.

58 Carlos Eduardo Rojas, *Conflictos morales y derechos humanos en Colombia* (Manizales: Universidad de Caldas, 2007), 14.

59 Cf. *Ibíd.*

Conclusiones

Los estudios relacionados con educación, religión, violencia y paz que se adelantaron en el departamento de Caldas corresponden a análisis de cada una de las temáticas. No se han desarrollado investigaciones que aborden explícitamente el tema. Aunque el departamento fue azotado por el conflicto armado, solo un acontecimiento del siglo XIX se enmarca en la categoría de violencia religiosa, pero por razones políticas, cuya finalidad fue impedir la expansión de la colonización antioqueña hacia el departamento de Cauca. De esa manera para la época se desencadenaron una serie de acontecimientos en los que se generaron tensiones a nivel escolar y eclesial. Actualmente no se evidencia un conflicto religioso demarcado por enfrentamientos y persecuciones, como aconteciera en otras regiones del país entre los años 40 y 50, aunque hay un crecimiento acelerado del posicionamiento de otros credos religiosos de corte pentecostal y evangelístico, como lo relacionan las investigaciones aquí mencionadas, en un territorio considerado como tradicionalmente católico.

La presencia de varios credos religiosos en el contexto caldense, sí inquieta a los creyentes de otras confesiones diversas a la católica, conforme a los resultados de la investigación sobre la educación religiosa y los valores en adolescentes en instituciones educativas. Para ellos e incluso para los católicos, es necesaria una educación religiosa que abarque otras creencias religiosas. Con relación a la clase de religión y conforme a los resultados de los proyectos relacionados es una asignatura poco relevante para la calidad de la formación a través de la educación. De acuerdo a las estadísticas, asignaturas como la Ética y la Tecnología resultan ser más útiles para los estudiantes, razón por la cual en el estudio desarrollado en los colegios los estudiantes de la media vocacional prefieren temas axiológicos, más que los religiosos, pero dada la situación particular de la nación en permanente conflicto durante más de ocho décadas, la paz no fue uno de los valores mencionados por los estudiantes como fruto de la enseñanza de la religión, ni de la experiencia cristiana, pues los valores predominantes son respeto, solidaridad, amor y perdón.

El conflicto armado generó una serie de actos violentos en ciertas regiones del departamento, cuya administración al 2012 reparó hasta 72 000 víctimas, situación que tomó fuerza a finales de la década del 90 hasta mediados del 2007 aproximadamente. Una de las causas fue la caída del café, lo que ocasionó una desestabilidad en todos los niveles sociales, la violencia se incrementó con el posicionamiento de los frentes armados al oriente de Caldas, aunque algunos de ellos se desmovilizaron. En el país es conocida la intervención de la Iglesia católica en todo intento por la reconciliación y el fomento de la paz, asimismo son varios los esfuerzos realizados por los jerarcas a través de las comisiones para la paz. En el departamento de Caldas los esfuerzos para lograr liberaciones de secuestrados o cierto cese al fuego, han correspondido a acciones aisladas de los párrocos que han intervenido al respecto, pero no se mencionan actividades de orden eclesial para el acompañamiento de las víctimas, dado que hay comisiones especiales para la reparación de los afectados por el conflicto por parte de la Iglesia católica.

La paz es una apuesta de varias entidades a nivel regional, ya que hay instituciones con apoyo internacional que se han dedicado a la reparación de las víctimas, pero como lo manifiestan dos de los estudios aquí relacionados, las acciones para la paz deben trascender el activismo, fruto de la buena voluntad de líderes o del carisma de este. Se requieren estrategias que lleguen a convertirse en políticas públicas para promover no solo la reparación integral de las víctimas, sino la formación para la paz, cuyas connotaciones en Colombia son de corte negativo, pues en el imaginario de las personas esta necesariamente es ausencia de guerra o de conflicto, olvidando que tales condiciones son perennes, que la labor radica en la aceptación y en la implementación de estrategias para saber convivir en situaciones propias de la condición humana. Por tanto, como lo manifiestan los expertos en educación y la mediación para el conflicto, la misión educativa de la familia, la escuela y la sociedad tendrá que replantearse en asuntos de paz, creando conciencia de que no es un asunto exógeno, que es de cada persona y comunidad, en cuanto la labor del Estado es

particular según la influencia occidental del universalismo y el orden, pero la dimensión espiritual, psicosocial debe ser tratada, de lo contrario pretender alcanzar el bienestar y la justicia propia del *Shalom* hebreo, la *eirene* griega de la armonía, solo se reduce a un requerimiento civil, estatal, en donde la paz es pretexto para que a costa de la guerra esta sea posible.

La religión tiene una misión frente a los temas tratados anteriormente, aunque a nivel histórico se le considera como pretexto de guerras, conflictos y también como promotora de paz, es necesario que sus pretensiones educativas tengan en cuenta la situación del contexto, particularmente para Caldas, una región con una economía media, con un proceso de reparación, debe contar con el apoyo de las comunidades religiosas de diversa índole, en las cuales efectivamente se refugiaron las víctimas para superar su afectación y de las familias. En las instituciones educativas están los niños victimizados por el conflicto, que emigraron de las zonas más afectadas al centro sur del departamento. Si la UNICEF 2012 plantea el papel de la religión para contribuir a la superación de las situaciones que afectan al ser humano, vale la pena indagar sobre las estrategias pedagógicas de la clase de religión que aún se orientan en los colegios del departamento, para conducir a la persona a su propia construcción del concepto de paz, para de ese modo tener alternativas con el fin de mediar en los conflictos, que no converjan en situaciones violentas que lo devasten a él y a los demás⁶⁰. Por tanto, educar para la paz es un asunto de todos y quienes están en las instituciones educativas poseen el gran reto de concientizarse y concienciar a los demás, teniendo la precaución de no homogenizar el discurso con prácticas y estrategias para cumplir con el requisito estatal como la cátedra de la paz, por el contrario, es la oportunidad para comunicar la experiencia de paz, que ha sido reflexionada y que se aspira a vivir mediante la convivencia desde la diferencia.

60 UNICEF, *op. cit.*

Bibliografía

- Álvarez Castillo, José Luis y Essomba Gelabert, Miguel Ángel. *Dioses en las aulas*. Madrid: Grao, 2012.
- Bárcena, Fernando y Mélich, Joan-Carles. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Bonilla, Jaime Laurence. «Pedagogía de la humanización y humanismo franciscano ante el reto del pluralismo religioso en la Educación religiosa Escolar». En *Reflexiones y perspectivas sobre educación religiosa escolar*, editado por Jaime Laurence Bonilla. 211-246. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013.
- Cascón, Paco. *Educación en y para el conflicto. Cátedra Unesco para la paz y la educación*. Barcelona: Universidad Autónoma, 2001. Consultada en septiembre 16, 2014. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf>.
- Concilio Vaticano II. *Constitución Pastoral Gaudium et Spes*. Bogotá: Ediciones Paulinas, 2000.
- Constitución Política de Colombia*. Consultado en noviembre 27, 2014. http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf.
- Corpas, Isabel. «educación religiosa escolar en contextos plurales: lectura teológica del caso colombiano». *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião* 17, Año 14 (2012): 77-104.
- Delors, Jacques. *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996. Consultada en octubre 16, 2014. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- Fernández, Carlos. «No violencia. Educación para el desarrollo y formación ciudadana: aspectos críticos y perspectivas». En *De-construyendo la educación para el desarrollo. Una mi-*

rada desde Latinoamérica. Editado por Luz Mary López y Arturo Orrego. Bogotá: Uniminuto, 2011.

Freire, Paulo. *Educación como práctica para la libertad*. Bogotá: Siglo XXI, 2009.

Gobernación de Caldas. *Plan de Acción Departamental para la Prevención, Atención, Asistencia y Reparación Integral a las Víctimas del Conflicto Armado Caldas 2012-2015*. Consultado en diciembre 18, 2014. www.cercapaz.org/apc-aa.../Plan%20de%20Accion%20Departamental.

Lederach, John Paul. *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata, 2000.

Londoño, Ángela María y Vergara, María del Carmen. «Educación en los jóvenes de caldas: cobertura y calidad». *Revista Educación y Desarrollo Local* 1, Vol. 5 (2011): 55-69.

Lozano Escobar, Javier Orlando. «De la construcción de paz a la construcción de un discurso sobre diálogos sociales desde los jóvenes en Caldas». *Prospectiva* 15 (2010): 349-364.

Maaß, Gregor y Montens, Katharina, coords. *Entre reparación y transformación: estrategias productivas en el marco de la reparación integral a las víctimas del conflicto armado en el Oriente de Caldas* (Berlín: Humboldt Universität zu Berlin, 2014). Consultada en septiembre 18, 2014. <http://edoc.hu-berlin.de/series/sle/256/PDF/256.pdf>.

Mejía, Marco Raúl. «En busca de una cultura para la paz». En *Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. 31-70. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.

Meirieu, Philippe. *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro, 2004.

Meza, José Luis, ed. *Educación religiosa escolar: Naturaleza y perspectivas*. Bogotá: San Pablo, 2011.

- Ministerio de Educación Nacional. *Ley General de Educación 115 1994*. Consultada en noviembre 27, 2014. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- _____. *Estándares curriculares para la educación ética y en valores*, 1998 Consultada en agosto 6, 2014. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_9.pdf.
- Morin, Edgar. *El método 6. Ética*. Madrid: Teorema, 2006.
- Moreno, César. «Cambios sociorreligiosos y estrategias de emplazamiento territorial de las Iglesias pentecostales en Caldas». *Revista de Antropología y Sociología Virajes 2*, Vol. 14 (2012): 173 – 212.
- Moreno, César y Moreno, Manuel Ignacio. «Prospección etnográfica del cambio religioso en la ciudad de Manizales». *Revista de Antropología y Sociología Virajes 11* (2009): 177-203.
- Ocampo, José Fernando ed. *Historia de las ideas políticas de Colombia*. Bogotá: Taurus, 2008.
- Pikaza Ibarrodo, Xabier. «Religión, puerta abierta para la paz. Un itinerario». En *Reflexiones sobre ecumenismo y diálogo interreligioso*, editado por Susan Rodríguez y Héctor Fabio González. 265-294. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013.
- Roa, Luisa Fernanda y Orozco, María del Pilar. «La formación religiosa escolar y los valores humanos cristianos en los adolescentes de Manizales». *Revista de Investigaciones UCM 19*, año 12 (2012): 73-83.
- Roa, Luisa Fernanda y Restrepo, Luis Guillermo. «El currículo incluyente y diverso de la clase de religión es escuelas del Cauca». *Revista de Investigaciones UCM 24*, Vol. 14 (2014): 98-109.
- Rojas, Carlos Eduardo. *Conflictos morales y derechos humanos en Colombia*. Manizales: Universidad de Caldas, 2007.

Skliar, Carlos y Téllez, Magaldy. *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc, 2008.

UNESCO. *Conferencia general de la UNESCO en la mesa redonda Ministerial de la Educación 2009*. Consultada en septiembre 5, 2014. www.unesco.org/education/MRT2009/informacionpractica_es.pdf Recuperado 5 de septiembre de 2014.

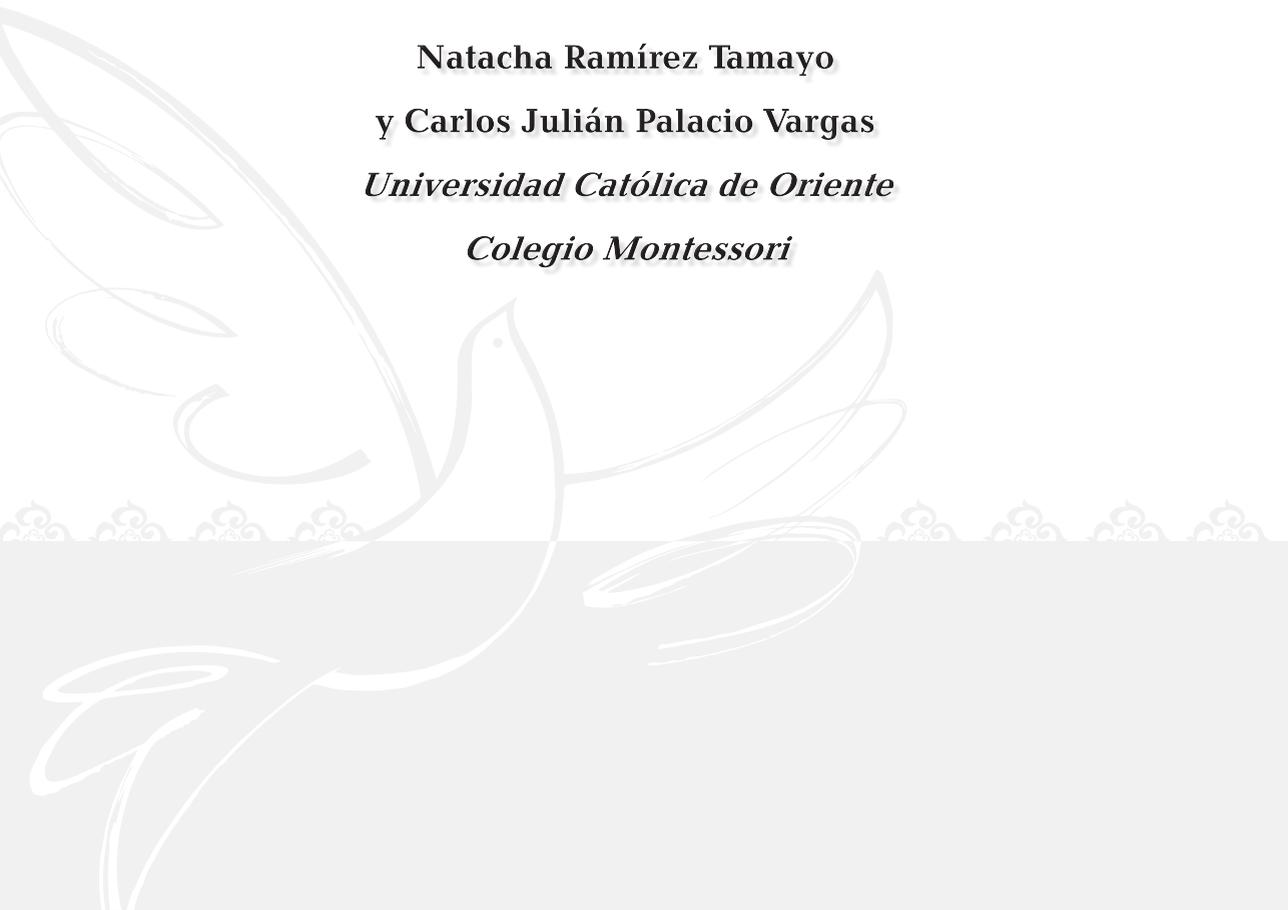
UNICEF. *Alianzas con las comunidades religiosas en favor de la infancia*. New York: UNICEF, 2012.



Capítulo 4

La educación religiosa y el desarrollo de competencias para la convivencia y la paz en el ambiente escolar

Natacha Ramírez Tamayo
y Carlos Julián Palacio Vargas
Universidad Católica de Oriente
Colegio Montessori



1. Contexto: una mirada general a la ERE en el municipio de Rionegro

La Universidad Católica de Oriente, en su investigación, se centró sobre todo en la población del municipio de Rionegro (Antioquia), y en algunos de sus colegios, los cuales respondieron a la convocatoria realizada por dicha Universidad, en aras de la conformación de un equipo de trabajo denominado *Mesa de Humanidades*, espacio académico promovido por la Secretaría de Educación Municipal y liderado por la UCO, en cabeza de la Facultad de Educación. Es importante relacionar que, en este espacio, nos acompañaron docentes que imparten las áreas de Educación religiosa, Ética y Filosofía en algunos colegios del municipio de Rionegro¹.

Producto de estos espacios de reflexión académica, se suscitaban una serie de preguntas, con el fin de indagar acerca de la realidad que acompaña el manejo de la Educación religiosa Escolar (ERE) en las instituciones educativas participantes. Algunas de las preguntas directivas fueron: ¿Qué grupos o denominaciones religiosas, diferentes a la católica, tienen identificados en el aula de clase de religión?, ¿cuáles y cómo son los procesos de inclusión en el área de Educación religiosa en su institución educativa?, ¿han existido eventos de intolerancia religiosa en el aula y cómo se han manejado?, ¿cómo desde la ERE vehiculizan los procesos de una educación para la convivencia y la paz? Luego del análisis de di-

1 Las instituciones educativas que participaron en la mesa de Humanismos que aportó a esta investigación fueron: Domingo Savio (Llanogrande), Institución educativa Barro Blanco (vía al Aeropuerto), Guillermo Gaviria Correa (Vereda Yarumal, corregimiento Sajonia), Antonio Donado Camacho (Vereda el Tablazo), Institución Educativa José María Córdoba (barrio «La Pereira»), Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía (Vereda Cabeceras), Institución Educativa Normal Superior de María (Rionegro, sector Los Colegios), Institución Educativa Ana Gómez de Sierra (autopista, vereda la Playa).

chas respuestas encontramos como elementos comunes las siguientes categorías: la educación religiosa que se imparte es confesional, se procura cumplir los programas de acuerdo con los estándares nacionales, existe una metodología que no propicia la construcción de un pensamiento religioso y existen docentes no cualificados en el área. Se procederá entonces a desarrollar cada una de las categorías de acuerdo con las evidencias encontradas en la primera fase de la investigación.

1.1 Una educación religiosa confesional

Para nadie es un secreto que la práctica del cristianismo en Colombia, principalmente del catolicismo, no solo obedece a las convicciones de un colectivo de personas que viven y actúan según sus creencias, sino que pertenece a la conciencia cultural del pueblo colombiano, sean practicantes o no, llámense ateos o agnósticos, el cristianismo permea la cultura colombiana desde diversas manifestaciones.

Esta realidad cultural no es ajena a la educación religiosa en la escuela, sino que por el contrario, se hace más latente en esta asignatura que lleva varios años tratando de renovar su currículo pero no ha logrado, en algunos contextos, separarse del adoctrinamiento para brindar una comprensión más amplia de la misma.

La Constitución Política de Colombia declaró la libertad de cultos y la libertad de enseñanza de la educación religiosa, esto está claro para todos². Sin embargo, a la hora de ponerlo en práctica, se percibe que incluso en colegios no católicos o del estado, la ERE continúa presentando matices de tipo confesional. Se enseña religión católica pero desde la perspectiva del adoctrinamiento, no desde las diferentes posibilidades que tiene el educando de vivir el hecho religioso y de construir un pensamiento crítico a partir de la conciencia antropológico-trascendente de sí mismo:

2 Cf. *Constitución Política de Colombia*, consulta en octubre 22, 2014, www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf.

Los fundamentos y finalidades de esta área son eminentemente antropológicos, sociológicos y culturales. El ser humano es un ser religioso y cultural. Construye civilización dentro de unos paradigmas y cosmovisiones que sobrepasan su inmanencia y permanece siempre en la búsqueda de sentido y significado de su existencia, en un determinado tiempo y espacio³.

Estas afirmaciones son claras para los estudiosos de la ERE. Sin embargo, ubicándonos en el contexto del municipio de Rionegro, parece ser que en la práctica no se han asimilado estos objetivos de la asignatura y continúa siendo un espacio considerado, incluso por los mismos docentes, como de «relleno» y no como área fundamental del saber, que le permite al educando desarrollar unas competencias específicas para su vida. Por consiguiente es necesario recordar, según lo explica Suárez:

La educación religiosa escolar, ERE, es considerada por la Ley 115 como área de Formación fundamental y, por su objeto, ha de ser pensada por la teología para que contribuya con el propósito de formación integral que pretende la escuela mediante el despliegue de la dimensión religiosa del sujeto y la comprensión de lo religioso como componente de la cultura⁴.

Siguiendo este orden de ideas, es necesario recordar que en Colombia la ERE es considerada como un área esencial del saber educativo, que necesita de personas capacitadas para desarrollarse de forma adecuada. Se ubica dentro del ámbito de la educación, pero también de la teología y su fin no consiste en adoctrinar sino en profundizar, analizar y fomentar la dimensión religiosa como parte fundamental del ser humano, de este modo se hace urgente que cada centro educativo, confesional o no, realice una reflexión

3 María Elizabeth Coy Africano, «Educación religiosa escolar, ¿por qué y para qué?», *Franciscanum* 152, Vol. LI (2009): 49.

4 Gabriel Alfonso Suárez Medina y otros, «Educación religiosa escolar en clave liberadora: elementos constitutivos», *Theologica Xaveriana* 175, Vol. 63 (2013): 221.

consciente sobre el modo como está desarrollando esta asignatura en su plantel educativo⁵ y si está poniendo en práctica el derecho que tiene todo colombiano a la libertad de cultos. En palabras de Lara:

La Constitución Política de Colombia consagra en sus artículos 18, 19 y 27 la libertad de conciencia de cultos y de enseñanza, aprendizaje y cátedra y con base en ellos nadie puede ser molestado por razón de sus convicciones ni compelido a revelarlos ni obligado a actuar contra su conciencia. Con base en el reconocimiento de estos derechos fundamentales, toda persona tiene derecho a profesar o no libremente sus creencias o confesionalidad religiosa y a difundirla garantizando el Estado la libertad de enseñanza (Ministerio Nacional de Educación)⁶.

La Ley colombiana establece la libertad de cultos y la ERE es una posibilidad de espacio pedagógico para vivir libremente la fe o para que tenga criterios claros en torno a lo que creen los que creen, buscando así que desde el área se esté educando en el respeto por las creencias del otro y aprendiendo sobre el componente trascendente real del ser humano.

La discusión, entonces, no se centra en si es necesaria la ERE o no, sino en la profundidad de sus contenidos y la metodología necesaria para el buen desempeño de la asignatura. Es en este punto donde se percibe una fisura, donde el docente y los estudiantes pueden sentirse perdidos a la hora de asesorar la materia y de apropiarse de la misma:

La discusión se centra en el cómo. Cómo se tiene que dar esta educación, cuáles son los contenidos, métodos y for-

5 Realizamos esta sugerencia sobre todo para los planteles educativos del municipio de Rionegro, Antioquia, Colombia, donde principalmente se ha llevado a cabo esta investigación.

6 David Lara Corredor, «Educación religiosa escolar en Colombia. La posibilidad de un escenario pedagógico», *Revista Actualidades Pedagógicas* 46 (2005): 38.

mas. Cómo se hace para respetar la libertad consagrada por la Constitución, sin descuidar lo propio de la educación religiosa escolar. Cómo formar sin imponer, ni hacer proselitismo⁷.

Resolver esos «cómo» es una tarea todavía pendiente dentro de la asignatura. Lo cual no quiere decir que la ERE, sobre todo en el ámbito colombiano, se desligue de la enseñanza cristiana, ya que como se especificó, al inicio del documento, la religión ha marcado al pueblo colombiano, sin embargo, es necesario establecer las diferencias entre el área de estudio en la escuela y la catequesis llevada a cabo por la Iglesia católica y las diferentes Iglesias cristianas, grupos o movimientos religiosos.

En conclusión, la ERE hace parte de la misión de la escuela y de sus fundamentos educativos, en un esfuerzo por conducir al educando a personalizar el hecho religioso y socializarlo en su contexto cultural. Sus contenidos en el entorno colombiano se basan en la revelación cristiana, utilizando como método el fenomenológico. Es un área incluyente ya que está abierta a todos, pues se desarrolla en la comunidad educativa y es ella la responsable de la misma, por tanto, la evaluación de la asignatura debe ceñirse al ambiente pedagógico.

1.2 Cumplimiento de programas de acuerdo con los estándares nacionales

El oriente antioqueño es una región con fuertes raíces católicas, incluso en la actualidad. Los habitantes de la misma pueden no ser muy practicantes en cuanto a los cultos dominicales, sin embargo, se mantiene un fuerte enraizamiento en la religiosidad popular, en la práctica de los sacramentos y en el culto mariano. Esto lo expresa de manera clara David Lara cuando habla del proceso de evangelización durante la colonia:

7 María Elizabeth Coy Africano, *op. cit.*, 55.

Durante la colonia se consolidó la identidad y la cultura cristiana a través de los sacramentos y la catequesis. Ser cristiano era estatus de ciudadanía para las nacientes poblaciones y ciudades [...] Así, sacramentos y catecismo fueron las fuentes mínimas de la formación de los cristianos, del pueblo, de los laicos⁸.

Esta cita de Lara se aplica en gran parte a la población que comprende la Diócesis de Sonsón Rionegro. Incluso hoy, la vivencia del cristianismo católico para sus pobladores, se reduce en muchos casos a la sacramentalización y a la catequesis. Ante este panorama y la realidad de que la educación religiosa escolar debe fundamentarse en lo epistemológico, la Diócesis emprendió la tarea de elaborar sus propios textos de educación religiosa, para brindar a los docentes y a los estudiantes un material claro que permita formar teórica y críticamente en el ámbito religioso, queriendo atender a los lineamientos de la educación católica y a los estándares de la Conferencia Episcopal Colombiana.

En la actualidad, los jóvenes de Rionegro y sus familias no están exentos de los procesos de globalización y de pensamiento posmoderno. Por tanto, poco a poco se van distanciando un tanto de la fe arraigada de sus padres, sin embargo, en sus colegios, incluso los llamados públicos u oficiales, siguen recibiendo una educación religiosa marcada por los componentes básicos de la Iglesia católica. De hecho este año (2014) algunos de los colegios del municipio de Rionegro, especialmente los públicos, acogieron los libros de la Diócesis como material fundamental para el área de educación religiosa. A continuación se presentará una pequeña descripción de estos textos en la básica secundaria y media vocacional, al igual que su tema (énfasis) fundamental por año académico, para luego esbozar cuál es su aporte a la inclusión de las diversas confesiones religiosas y a los procesos de paz dentro del aula.

8 David Lara Corredor, *op. cit.*, 34.

Nombre del texto	Grado
Ser persona	6
Mi familia. Comunidad de vida y amor.	7
Mi comunidad de fe. En la que creo y vivo mi experiencia de Dios	8
Mi actitud ante el bien y el mal	9
Mi proyecto de vida	10
Mi compromiso con el mundo	11

Como se ve reflejado en la tabla, el nombre del texto y por ende su tema, corresponden a los estándares de la Conferencia Episcopal Colombiana, apoyados en las experiencias significativas correspondientes al desarrollo social, psicológico y evolutivo de los estudiantes. Los temas están distribuidos en ejes temáticos donde se desarrollan las unidades en las que se quiere profundizar, aunque la necesidad de enseñar elementos básicos de otras confesiones religiosas es obligatorio, es loable que cada unidad contenga un aparte titulado «Otras religiones», donde se quiere dar una imagen general de lo que en otras religiones se piensa acerca del tema trabajado en el eje temático.

En el primer texto: «Ser persona», se hace una afirmación que encierra el contenido del mismo y el objetivo hacia el cual quiere dirigirse el aprendizaje escolar en este primer año del bachillerato: «Las personas pueden vivir su vida al margen de Dios y de la Iglesia, sin embargo, el sentido, intensidad y profundidad de la vida no será igual entre quienes son y no son creyentes»⁹. A partir de esta perspectiva se quiere introducir al estudiante en los contenidos de la ERE, que cambian en metodología y profundización, de la primaria a la secundaria. Este primer texto, como parte de sus competencias, aplica temas interesantes dentro del marco de esta investigación, que se expresan de la siguiente manera: «Conozco el aporte de las religiones a los derechos humanos. Identifico las desviacio-

9 John Jairo Olaya, *Ser persona. Guía del Maestro. Grado 6* (Rionegro: Diócesis de Sonsón Rionegro-Universidad Católica de Oriente, 2013), 5.

nes de algunos enfoques religiosos hacia el fanatismo y la violencia. Reconozco las acciones de las religiones no cristianas en la defensa de la persona humana y su dignidad»¹⁰, lo cual permite entrever un interés por ampliar la perspectiva religiosa del adolescente.

El segundo gran eje temático a abordar, en el grado séptimo, es el de la familia. En este texto y en los demás la división de contenidos y actividades se realiza de forma similar, aunque lo que cambia son los temas de los textos. En el eje temático 1 donde se desarrolla el tema: «Persona y familia», se hace una afirmación que puede resumir en grandes rasgos el contenido del libro y su forma de acercarse al mismo: «histórica y culturalmente la religión y la familia han estado estrechamente vinculadas, relación que ejerce una mutua influencia más favorable que desfavorable»¹¹. Así se intenta presentar la importancia de estas dos instituciones en la construcción de la sociedad y de las religiones.

Para el grado octavo, el estándar que se plantea para su profundización es «La comunidad». El texto de la Diócesis, desde su título, plantea que se va a enfocar en la comunidad de fe, este texto es marcadamente eclesial y aunque tiene un simple acercamiento a las otras religiones se centra principalmente en la figura de la Iglesia católica. Sin embargo, el texto también habla de la función social de los grupos religiosos y el derecho a la libertad religiosa que tiene toda persona. Podría resumirse el contenido de su enseñanza en la siguiente afirmación:

Al considerar la función social de lo religioso en el marco social estamos indagando sobre cómo la religión afecta o condiciona la realidad social y por tanto las relaciones interpersonales. Es un hecho que lo religioso afecta de un modo u otro el acontecer diario de las comunidades y el destino de los pueblos. El impacto que lo religioso tiene en

¹⁰ *Ibid.*, 11.

¹¹ John Jairo Olaya, *Mi familia. Comunidad de vida y amor. Guía del Maestro. Grado 7* (Rionegro: Diócesis de Sonsón Rionegro-Universidad Católica de Oriente, 2013), 33.

una sociedad urbana está condicionado sin lugar a dudas por el grado de adhesión de las personas a la espiritualidad y las enseñanzas del credo religioso. Se puede entonces hablar de dos extremos que son decisivos en el impacto que lo religioso puede tener actualmente en el contexto social; por una parte está aquel grado de adhesión radical y ciega que termina en fanatismo religioso, y por otra, aquella adhesión superficial y reduccionista que termina en un secularismo pluralista, relativo y *light*¹².

En el grado noveno, se hace explícito el estándar que acompaña la temática de este año: «El compromiso». En los libros de la Diócesis el texto es llamado «Mi actitud ante el bien y el mal», el cual tiene un fuerte contenido de reflexión moral a partir de la Iglesia católica, sin embargo, se procura tener en cuenta la perspectiva moral de algunas religiones.

Para el grado décimo el tema que se aborda es el «Proyecto de vida». Como sucede con el texto anterior, esta perspectiva se aborda desde la antropología teológica y elementos de la doctrina de la Iglesia católica. El espacio para otras confesiones se reserva en el apartado «Otras religiones». El último texto es el del grado undécimo, el tema concerniente es el que se denomina según los estándares como «Constructores de una nueva sociedad». En los textos que analizamos se llama «Mi compromiso con el mundo» y allí vemos reflejada la dinámica de los libros anteriores.

En conclusión, podríamos decir, que los libros se ciñen a los estándares dados por la Conferencia Episcopal, donde predomina la doctrina de la Iglesia católica. Para la presente investigación se puede afirmar que cumplen con la norma, según la cual, la perspectiva de otras religiones debe estar presente, sin embargo, no se percibe, en la generalidad de los mismos, procesos de inclusión de

12 John Jairo Olaya, *Mi comunidad de fe. En la que creo y vivo mi experiencia de Dios. Guía del Maestro. Grado 8* (Rionegro: Diócesis de Sonsón Rionegro-Universidad Católica de Oriente, 2013), 86.

las otras religiones o manejo de los procesos de violencia y paz dentro del aula desde la perspectiva de lo religioso. Así, los textos pocas veces abordan el compromiso del maestro y del estudiante con el diálogo interreligioso y ecuménico.

Aunque en Colombia existen estándares para la educación religiosa escolar y, en general, el tema se investiga y se aborda a nivel académico, en la encuesta hecha a los docentes del área y en el análisis de la misma, se puede percibir que no existe una metodología con un objetivo primordial que sea transversal a toda el área de ERE, como se expondrá en el siguiente aparte.

1.3 Metodología «sin intención» que no propicia la construcción de pensamiento religioso

Cuando se habla de una metodología sin intención se quiere poner de manifiesto que, aunque existen unos objetivos muy específicos en el área de Educación religiosa, falla la metodología a la hora de presentar la asignatura porque no se tiene un objetivo global que encierre la intención del maestro a la hora de transmitir y acompañar a los estudiantes en los procesos en esta área. Por tanto, no se percibe una metodología plural, sino que solo se transmiten contenidos que adoctrinan.

Esta carencia metodológica en el área suscita preguntas dentro y fuera de la comunidad educativa. Y estas hacen que la asignatura esté en un permanente debate sobre su importancia o no, dentro del ambiente académico. Ya lo expresaba Coy, de la siguiente manera: «¿Por qué en los colegios y escuelas los niños y jóvenes tienen que aprender sobre Dios, sobre fe, sobre doctrinas, ritos y oraciones? ¿Para qué se estudia religión en el plan de estudios de la educación básica y media? ¿Cuáles son los métodos y didácticas para hacerlo?»¹³. Este debate puede aportar elementos nuevos, necesarios dentro de la metodología de la ERE, o simplemente puede

13 María Elizabeth Coy, *op. cit.*, 51.

conducir a que se siga prescindiendo de ella porque se desconoce su influencia e importancia.

El día 13 de mayo de 2014 se realizó una socialización, en la Mesa de Humanismos del municipio de Rionegro, donde se expusieron algunas conclusiones a las que llegaron los docentes de ERE de algunos colegios del municipio sobre la metodología a la hora de impartir la clase. El análisis de las conclusiones permite afirmar la falta de propósito metodológico dentro de la asignatura, ya que los docentes siguen aseverando que su didáctica se basa en: el uso de material didáctico como vídeos, textos, talleres y las hojas de la liturgia de la misa dominical, celebraciones eucarísticas, entre otras¹⁴. También se mencionan prácticas como «el trabajo a partir de la experiencia», pero no se especifica la forma como se desarrolla, y «campañas de labor social, para impulsar a los estudiantes a transformar la realidad»¹⁵.

Estas conclusiones manifiestan que lo que se hace en la clase de religión, en muchos casos, es adoctrinar o confundir la ERE con una catequesis y falta una intención clara a la hora de dirigir la asignatura. Aunque ambas tengan puntos de convergencia, difieren en muchos aspectos, contenidos, metodologías e intencionalidades. Además, esto propicia una invisibilización de los estudiantes de otras confesionalidades y deja entrever que el área no está ofreciendo la posibilidad de formar en la competencia crítica.

Ahora bien, ya que en esta investigación se encuentra en su primera fase que busca, como ya se ha expresado anteriormente, realizar un estado del arte, para las fases posteriores se tiene previsto la propuesta de una metodología con la intención de formar en el respeto, la paz y la inclusión dentro del aula de los estudiantes de otras denominaciones religiosas, por el momento y, en este apartado, se quieren mostrar otras propuestas de metodologías

14 Esta información es tomada del Acta n. 5 de la mesa de docentes de Filosofía, Ética y ERE del municipio de Rionegro, del día 13 de mayo de 2014. El encuentro se realizó en el aula Alianza de la Institución Educativa Julio Sanín Echeverri del municipio.

15 Cf. ídem.

con intención, para el área de ERE, presentadas por otros investigadores del tema. Una de estas propuestas metodológicas tiene la intención de asumir la ERE con una finalidad liberadora, es decir, pretende:

Favorecer el desarrollo integral de la persona, el logro de su propia autonomía y el de su identidad personal y social; y de otra, promover las dimensiones espiritual y religiosa en su relación con la cultura, la sociedad y la religión. Como parte de este cometido, se espera que el sujeto forme un pensamiento reflexivo, analítico y crítico sobre los problemas religiosos de su realidad; sepa dar sentido a la existencia última de su vida; integre fe y vida en lo cotidiano; establezca relaciones dialógicas con los otros; en últimas, viva su vocación mediante de su propia humanización y la humanización del mundo¹⁶.

De igual forma se encuentra la propuesta metodológica –muy afín con el propósito de esta investigación–, la cual tiene la intención de presentar la ERE desde una perspectiva global, favoreciendo el diálogo interreligioso y pluricultural. Los aspectos más importantes de la misma se presentan de la siguiente manera: en primer lugar, se destaca la importancia de una ética global, que no es ajena a la tradición cristiana:

Desde hace un cierto tiempo se ha ido desarrollando un esfuerzo por redescubrir y revalorizar una ética *humanitarista global*, de modo tal que todos los humanos podamos convivir bajo los principios de un orden ético fundamental que pueda ser compartido por personas de todas las grandes religiones y tradiciones éticas del mundo, cuyo fundamento y principio incuestionable sea la dignidad de la persona humana y la vida digna para todo ser humano como valor absoluto e inalienable, de la cual los Derechos Humanos son su expresión y garantía fundamental, y que en la tradición

16 Gabriel Alfonso Suárez Medina y otros, *op. cit.*, 222.

judeo cristiana se compendia en el mandamiento nuevo del amor¹⁷.

En segunda instancia, se reafirma que es necesario tener en cuenta el contexto actual de pluralismo religioso:

Vivimos en tiempos de *pluralismo religioso*, lo cual implica la opción por el diálogo interreligioso y la superación del fundamentalismo dogmático. La nueva realidad exige, más que nunca, establecer una nueva relación basada en la valoración y el respeto de la experiencia de Dios presente en cada religión, en sus propias tradiciones y doctrinas, y la cooperación mutua, a partir de las propias energías morales, para afrontar conjuntamente y coadyuvar a la solución de los dramas de la humanidad¹⁸.

En conclusión, es necesario reconocer que, en muchos casos, la metodología utilizada en el área no tiene un propósito transversal, que englobe todos los contenidos de la asignatura, además de despertar el interés de los estudiantes, generando conciencia de la importancia de la asignatura. En palabras de Coy, esto se expresa de esta manera:

De ahí que la formación religiosa sea una necesidad antropológica y social, porque permite a los jóvenes insertarse críticamente en la sociedad. Es necesario situarse lúcida-mente ante la tradición y ofrecer los conocimientos y formación del por qué y para qué de la confesión que se profesa y de las otras que profesan los demás y cómo, todo ello contribuye a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y feliz, en un estado social de derecho¹⁹.

Esta realidad expresada nos orienta a pensar en otro aspecto sumamente relevante y es la idoneidad del docente de ERE .

17 Mario Peresson, *A la escucha del Maestro. Ensayo de pedagogía cristiana* (Bogotá: PPC, 2012), 16-17.

18 *Ibid.*, 19.

19 María Elizabeth Coy, *op. cit.*, 58.

1.4 Docentes no cualificados para el área

A lo largo de la primera parte de este capítulo se ha dejado entrever que no todos los docentes encargados del área de educación religiosa están preparados para la misma. Dentro de la investigación realizada en el municipio de Rionegro se pudo constatar que no todos los docentes que se dedican a esta asignatura son licenciados en la misma, en algunos casos son docentes que deben aceptar esta materia para cubrir su asignación académica. De hecho, en algunos casos se dedican simplemente a transmitir los contenidos que encuentran en los libros y que se han realizado según la Conferencia Episcopal, pero no se encuentran certificados. Es necesario recordar que en Colombia, los docentes de educación religiosa deben estar certificados²⁰, pero es algo que se ignora en muchos casos.

El actuar de esta forma en el área de educación religiosa tiene como consecuencia lo que ya se ha expuesto de diversas maneras: se desconoce la importancia de esta asignatura en el currículo como parte del desarrollo integral del educando, los conocimientos que se transmiten no cuentan con la calidad académica propia de una asignatura y el sustento epistemológico de la misma es muy bajo.

Teniendo presente este primer contexto y retomando el tema de la investigación, en una de las encuestas que se le hizo a los docentes se evidenció que aproximadamente el 90 % menciona no tener conflictos en el aula por la presencia de diversas confesiones religiosas, sin embargo, se percibe que esto obedece no a una educación en el respeto, la paz y la tolerancia religiosa entre los estudiantes, sino en el evitar tocar a fondo los temas en los que estos aspectos pueden verse afectados.

Los docentes manifiestan que todos han tenido en sus clases estudiantes de diferentes confesiones religiosas diversas, siendo Rionegro

20 Para documentar este requisito de ley, cf. Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 4500*, consultada en octubre 22, 2014, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-115381_archivo_pdf.pdf.

un municipio de gran tradición católica, sin embargo, a algunos les cuesta expresar cuál es el nombre concreto de la Iglesia a la que acuden sus estudiantes y a todos los etiquetan de «cristianos», o de «Testigos de Jehová», en algunos casos hablan de «pentecostales», pero en general se percibe un desconocimiento por parte de los docentes. Estas mismas respuestas dejan entrever que no todos están preparados para acoger epistemológicamente la pluralidad de credos religiosos con los que se pueden encontrar en sus aulas de clase. También se evidencia que se encuentran docentes que tratan de darle una perspectiva general a la asignatura y quienes hablan de un enfoque netamente católico, que tiene en cuenta otras confesiones religiosas, pero que no las considera parte importante de su clase de religión.

Este panorama demuestra que no solo se necesita fortalecer la intención metodológica de la clase de ERE, seguir los estándares vigentes y elaborar textos que favorezcan el éxito de las clases, sino que es necesario trabajar directamente en la formación de los docentes que colaboran en el proceso formativo de los estudiantes en la asignatura.

En cuanto al tema de la educación en los procesos de respeto al pluralismo religioso y de la formación para la paz en la acogida a la confesión religiosa del otro, es un tema que en este contexto requiere un largo proceso, ya que la atención primordial sigue siendo la buena formación de los docentes del área y la capacitación en las distintas metodologías que ayudan a la consecución de este objetivo.

2. Visión del concepto de violencia y paz en las aulas de clase

«La paz es uno de los bienes más preciados de la humanidad y, a su vez, uno de los más frágiles; el más anhelado y, también, el más amenazado»²¹.

21 Juan José Tamayo Acosta, «La realidad de la violencia y la aspiración a la paz en las religiones», en *10 palabras clave sobre paz y violencia en las religiones* (Estella: Verbo Divino, 2004), 11.

Teniendo como base los grandes objetivos de la ERE en Colombia, a saber:

1. La educación para el ejercicio y la toma de conciencia de la propia identidad religiosa, el respeto y el reconocimiento de la diferencia.
2. El desarrollo de habilidades argumentativas y actitudes para dar razón de su propia convicción religiosa.
3. La formación en el ecumenismo, el diálogo interreligioso, la tolerancia, el respeto y la cooperación.
4. El desarrollo de la capacidad para establecer relaciones entre la convicción religiosa y las demás áreas del saber.
5. La identificación del aporte de la doctrina en el desarrollo de actitudes y valores conformes al propio credo religioso para el servicio, la ordenación de la sociedad y la orientación de la actividad humana, en ámbitos particulares como el matrimonio, la familia, los derechos humanos, la paz, el respeto y la valoración de la vida, entre otros.
6. El aprendizaje de métodos y procedimientos para interpretar la experiencia religiosa, descubrir su sentido, sus símbolos, su doctrina y su historia.
7. El aprendizaje de prácticas, individuales o colectivas, de espacios de oración, culto y festividades religiosas²².

Encontramos que algunas de las apuestas generales de la ERE pretenden la formación de ciudadanos que estén en condiciones de responder a un medio cultural determinado. En nuestro caso, el referente inmediato será el cristianismo como fenómeno religioso

22 Cf. Conferencia Episcopal de Colombia, *Estándares para la educación religiosa escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia* (Bogotá: Delfín, 2012).

de estudio, y desde esta óptica, comprender la acción soteriológica, que desde esta práctica religiosa se propone, como una puesta pacífica y pacificadora, donde todos los creyentes (hermanos) puedan instaurar el Reino, que es evidenciable en la práctica del amor, la justicia y la paz:

La paz que anuncia e intenta construir Jesús de Nazaret en ese clima religioso tan plural y en medio de la violencia institucionalizada del sistema no se queda en la mera «tolerancia» o en la simple bonhomía, y menos aún en la sumisión al poder político y religioso, sino que se concreta históricamente en la denuncia de las causas de la división y en la propuesta de una sociedad fraterno-sororal, anticipada en el movimiento igualitario de hombres y mujeres que pone en marcha, estructurado en torno al servicio y no desde el poder²³.

¿Es tangible dicha acción pedagógica, sin perdernos en la tentación dogmática? Lastimosamente la respuesta cercana es No. Dado que las prácticas que se están ejecutando en el aula, están todas mediadas por la acción formativa desde el concepto, que como ya se expuso en el capítulo anterior está centrado en la perspectiva doctrinal cristiana. Factor que no es objeto de crítica como contenido, sin embargo, debería ser objeto de reflexión pedagógica para impulsar el diseño y ejecución de nuevas prácticas. Aquellas que están mediadas por la pluralidad y el sano conocimiento de la diversidad, y así garantizar el cumplimiento de los mismos objetivos ya expuestos.

Y el aspecto determinante no es solo desde el cristianismo, ya que en la concepción doctrinal de las otras religiones también encontramos elementos de valor capital para hacer una puesta por la paz, aunque en algunos casos las mediaciones iniciales estén rodeadas de actos de violencia, como hemos asistido en la historia,

23 Juan José Tamayo Acosta, «Paz y violencia en el cristianismo», en *10 palabras clave sobre paz y violencia en las religiones*, op. cit., 116-117.

desde las llamadas «guerras santas»²⁴. Por fortuna las mismas estructuras religiosas avanzan en sus significaciones:

Así pues, el tratamiento del concepto «paz» en el at tiene una doble faz: por un lado, la paz es un elemento constitutivo del mundo por voluntad divina; por otro, el ser humano, con su actitud de pecado, de no cumplir las leyes divinas, pone todos los impedimentos posibles a ese elemento esencial constitutivo del universo, Por ello, la paz es casi imposible en la historia, y hay que esperar a la metahistoria, al mundo futuro, para que se realice plenamente²⁵.

Teológicamente, y desde las mismas esperanzas cristianas y no cristianas, el ser humano aspira a que las realidades de orden divino se puedan palpar en la realidad inmediata, es decir, que el ideal de paz y armonía universal no sea un asunto exclusivo de la eternidad, o de la vida que aun para muchos no está resuelta. Por eso, educar desde esta perspectiva, obliga a educar para transformar la realidad vivida, la realidad *in situ*.

Occidente ha sido permeado por las diferentes concepciones religiosas que heredamos de Oriente. Asimismo, en las últimas décadas, consecuencias de las tendencias globales, hasta el plano de la espiritualidad, ha vehiculizado otras formas de ser y concebir el mundo y al ser humano en relación con él. Por tal motivo, no es ajeno a nuestro contexto el arrojamiento de manifestaciones budistas, donde la idea genuina de paz es aún más marcada que en otras aspiraciones religiosas, tal y como lo afirma Vélez: «El budismo afirma que la paz es la realidad más acorde con la naturaleza humana.

24 Hablando del sentido religioso de la violencia en el Pueblo de Israel, Antonio Piñero lo expresa así: «Israel siente el sí de su Dios a su existencia como pueblo no en las experiencias meramente espirituales, sino en la continua salvación a lo largo de la historia. Y, en ella, los periodos de violencia, las guerras que amenazaban su vida, representaron el campo preferido de la intervención divina. Yahvé lucha por Israel». Antonio Piñero, «Paz y violencia en el judaísmo», en *10 palabras clave sobre paz y violencia en las religiones*, op. cit., 76. Esto se puede evidenciar y con otras proporciones del mismo orden en el Libro Bíblico de los Macabeos I-II.

25 *Ibid.*, 95-96.

Antropológicamente es evidente que hay tendencias hacia la paz y hacia la violencia, pero éticamente es igualmente evidente que un temperamento pacífico y una sociedad donde reina la paz son mejores para todos»²⁶.

Paradójicamente, se puede evidenciar que las realidades de violencia-paz están históricamente adheridas a los procesos de expansión doctrinal e ideológica de las religiones. Lo que pudiera generar planteamientos contemporáneos en torno a si este legado es necesario irradiarlo en el aula. Y, como acto pedagógico, se tendría que afirmar que cada vez que no hacemos una apuesta concreta por la paz en el aula estamos permitiendo que se fortalezcan posibles acciones de violencia:

La contraposición de violencia y pacifismo es moderna y abstracta, y se refiere íntegramente al dominio de los sentimientos morales del sujeto. Designa la contraposición entre una actitud egoísta agresiva, que se propone imponer el propio interés particular por la fuerza, y una actitud de solidaridad constructiva, dispuesta a renunciar a cualquier forma de imposición por la fuerza, y basada en la convicción de que la ausencia de conflictos violentos es un bien absoluto (...) El pacifismo se configura así como la actitud ética contemporánea concomitante de cualquier ideología solidaria y constructiva²⁷.

Otro elemento de factor reflexivo sería ¿Se asume la formación en convivencia pacífica de manera directa desde la ERE, o esta función está supeditada a la transversalización de los programas que forman parte de los requisitos de ley?²⁸ Curiosamente la ERE de-

26 Abraham Vélez de Cea, «Paz y violencia en el budismo», en *10 palabras clave sobre paz y violencia en las religiones*, op. cit., 48.

27 Ana Agud, «Violencia y pacifismo en las tradiciones religiosas de la India», en *10 palabras clave sobre paz y violencia en las religiones*, op. cit., 15.

28 Hacemos alusión específicamente a: Congreso de la República de Colombia, *Ley 115*, consultada en noviembre 3, 2014, www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf y Congreso de la República de Colombia, *Ley 1620*, consultada en noviembre 5, 2014, <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>.

bería estar involucrada en la gestión de procesos de convivencia y paz al interior de las instituciones educativas, dado que el enfoque cristiano de entrada cuenta con un matiz fundante que se expresa en el amor al prójimo, y el cuidado, bienestar y protección de este. Actos que alejan toda manifestación de violencia. Pero los esfuerzos se han centrado en la conceptualización y no en la praxis de dichos principios, hablando específicamente de la realidad que conocemos (Rionegro). Quizá se habla de paz, quizá se enuncia la no violencia, pero la fuerza está radicada en los contenidos, y no en la manera como desde ellos se puede llevar a una comprensión más plural y tolerante de la sociedad, desde la perspectiva religiosa.

3. Las nuevas demandas de la ERE como dinamizadora de competencias para la construcción de ambientes de convivencia y paz

La ERE, respondiendo a lo planteado en la Ley General de Educación, 115 de 1994²⁹, y la Ley de Libertad Religiosa y de Cultos, 133 de 1994³⁰ propone, desde su estructuración epistemológica, una serie de fundamentos que responden formativamente a los ambientes y necesidades del desarrollo específico de los estudiantes. Cada uno de estos fundamentos, a su vez, se espera que sean el eje dinamizador de los ambientes propios de la enseñanza. No cabe duda que estructuralmente la ERE está bien diseñada, las fisuras se empiezan a percibir en el acto mismo de la enseñabilidad. Centremos la mirada en los fundamentos, para que desde allí comprendamos lo que se debe venir:

Fundamentos antropológicos. Los estudiantes necesitan respuestas a los problemas relacionados con la búsqueda de sentido de la existencia y la vida con sentido e igualmente con la dimensión trascendente y/o religiosa del ser humano (espiritual).

29 Congreso de la República de Colombia, *Ley 115*, *op. cit.*

30 Congreso de la República de Colombia, *Ley 133*, consultada en octubre 22, 2014, <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>.

Fundamentos éticos. Los estudiantes necesitan iniciarse en el obrar ético e interpretar adecuadamente el marco de valores y comportamientos originados en la experiencia propia y en el patrimonio religioso de nuestra cultura.

Fundamentos psicológicos. Los estudiantes necesitan formarse una identidad, integrar su personalidad y apreciar el aporte de la experiencia religiosa a esta exigencia de su crecimiento. También requieren tener criterio para distinguir críticamente la autenticidad e inautenticidad de la conducta religiosa en orden a formar la madurez humana y religiosa.

Fundamentos epistemológicos. Los estudiantes necesitan cultivar todas las formas de acercamiento, conocimiento y expresión de la realidad. Necesitan por tanto, distinguir y apreciar la forma peculiar de encuentro con la realidad que se da desde la experiencia religiosa y la relación entre el pensamiento religioso, la ciencia y la cultura.

Fundamentos pedagógicos. Los estudiantes necesitan aprender a aprender y a ser. Para el caso, necesitan aprender a plantearse correctamente el problema religioso y manejar las fuentes para el estudio del hecho religioso. De esta forma construirán la visión objetiva de ella y la podrán valorar como un camino para orientar su vida.

Fundamentos de derechos humanos. Los estudiantes tienen derecho a una educación integral que no puede desconocer la dimensión religiosa de la persona y de la cultura³¹.

Teniendo en cuenta toda esta significación desde la ERE, se afirmaría que la clase de religión es el espacio propicio y real para la formación de ciudadanos que construyen ambientes de convi-

31 Alcaldía de Medellín, *Medellín construye un sueño maestro. Expedición currículo. El plan de área de educación religiosa escolar* (Medellín: MOVA, 2014), 11.

vencia y paz: ¿quién lo asumirá: las instituciones, los docentes, el método? Si miramos la generalidad, a todos corresponde, si nos adentramos en la realidad ¿dónde están los dolientes? He aquí el primer factor que debe cobrar sentido para formalizar y concretar la acción formativa de la ERE. Partiendo de *la estructura, revisando los contenidos y mirando la forma de materializar los procesos de clase (enseñabilidad de la ERE)*, es mucho el camino que se debe recorrer.

Sin lugar a dudas, la religión a lo largo de la historia, al menos en Occidente, ha cargado con el paradigma de la benevolencia y la opción radical por la paz y el amor, ideales de orden cristiano que se contrastan con realidades tan violentas como la que asiste la sociedad colombiana, donde paradójicamente el mayor número de ciudadanos de país se dicen practicar el cristianismo en alguna de sus formas o expresiones. ¿Dónde hemos fallado? La educación recibe los más duros golpes desde los diferentes frentes desde donde se evalúa y se mide, las áreas de desarrollo lógico matemático y procesos formales se llevan pocos elogios, pero la ERE no está ajena a esta situación. Aunque no hay indicadores de calidad que midan nuestros procesos, nos encontramos en la sociedad con aquellos que construyen la no-sociedad, la no-paz, el no-amor, estando evidenciando falencias en otros procesos educativos, ¿cuáles?, aquellos que se tejen en nuestras aulas específicas de clase.

La realidad sufriente de hombres y mujeres de América Latina, evidente y lamentable, clama por un cambio que no vendrá mágicamente. Este será el resultado de un proceso en el cual la educación tendrá un papel protagónico y transformador. Nuestro continente necesita de una educación que promueva en los niños y jóvenes una mentalidad de «sociedad pluralista» con la que se evitaría cualquier tipo de fragmentación, subordinación y exclusión como resultado del machismo, la xenofobia, el totalitarismo, el conformismo, el etnocentrismo, entre otros. El reto no es minúsculo pero tampoco es nuevo. Para lograrlo, se hace necesaria la implantación de una educación liberadora en coherencia con el principio según el cual la educación es el

instrumento de liberación de los pueblos de todo lo que los esclaviza y les niega condiciones más humanas³².

Encontramos en segundo factor de clave para el trabajo transformador desde la ERE. Si el primero apunta a las formas propias en la manera de enseñar, el segundo abarca *la generalidad del acto educativo (educación con sentido)*. Acá no importa el orden, si se cambian las estructuras generales para que se modifiquen las prácticas, o si desde las acciones de las prácticas se obliga a un cambio en las estructuras. La gestación de los hechos no debe parar el proceso, desde donde se mire, la ERE tiene mucho por aportar en este campo.

Emprender, siempre emprender, como acción innovadora debería ser el norte que direcciona cada acto educativo. La educación requiere acciones que posibiliten la transformación del sujeto en su ser, hacer y entorno. La ERE, como acción que apunta a la emancipación pacífica del ser y la formación intrínseca del espíritu, está llamada a mediar dichos procesos, a cultivarlos, pensarlos, ejecutarlos, dinamizarlos. Tal como lo afirma Suárez:

Si pretende ser liberadora, la ERE no puede quedarse en la condición de reproducción de la cultura, bajo la lógica de imposición o violencia simbólica en la cual la educación se limita a ser el sistema de conocimientos y valores arbitrarios impuestos por un poder cultural. Por ello, la ERE ha de estar atenta a no reproducir tales relaciones, sino de ser factor recreador y transformador de lo social³³.

La clase de religión debe tocar el corazón, afinar el alma, mover el espíritu, expandir la mente. Es poco probable que un acto educativo que se quede en la transmisión de conceptos, historias y doctrinas, pueda generar acciones de transformación. La apuesta está llamada a la integralidad, a la movilización de sujetos, que tocados

32 Gabriel Alfonso Suárez Medina y otros, *op. cit.*, 223.

33 *Ibíd.*, 243-244.

por la fe o por la certeza de su espíritu trascendente, se arriesgan a ser ciudadanos de bien para la construcción de una buena sociedad, donde la convivencia, la paz, la justicia y honestidad, sean el matiz de la realidad. Todo ambiente de desarrollo es susceptible de ser tocado por las realidades del espíritu, por ende, todo espacio de la sociedad puede ser renovado por hombres y mujeres que fueron asistidos y formados por verdaderas clases, no cátedras, de educación religiosa:

De esta forma, el hecho religioso como elemento de la cultura se convierte en ese lugar que permite establecer encuentros liberadores, donde el otro puede expresar su intención de liberación, y con la comunidad, desenmascarar los mitos, ritos, prácticas y creencias religiosas que lo enajenan. La ERE está llamada a ser un proceso de *liberación* de todas las formas de alienación, antiguas y nuevas, y de los múltiples tipos de exclusión: social, política, económica, cultural, étnica, de género, religiosa, que impiden la realización a la que tienen derecho cada persona y cada comunidad. En cuanto liberadora, la ERE debe asumir su tarea de formar en la conciencia crítica de los sistemas económicos, políticos, ideológicos, a partir del análisis de las estructuras sociales, como objeto de ciencia y de juicio moral³⁴.

En esta dirección, damos forma al tercer elemento, reto para atender desde la ERE: *La generación de procesos que sean posibilitadores de emprendimiento personal y transformación social*. Las bases epistémicas están listas, hay que empezar a caminar por la ruta trazada.

El horizonte es amplio y responde a la misma cultura. Quien viva en Colombia, entiende, comprende y exige una renovación en las prácticas y maneras de concebir la Educación, y desde ese marco, quiénes nos hemos dado a la tarea de pensar la religión como acto educativo, aspiramos a que la renovación impregne igualmen-

34 *Ibíd.*, 244.

te nuestras aulas. La educación religiosa como área de formación y del conocimiento, aboga constantemente por procesos que sean liderados desde el ambiente de desarrollo de clase, y que se configuren como acciones transformadoras de vida, tanto en el orden personal como social.

La religión como acto de enseñanza, cada vez más, se enfrenta a las demandas de un mundo cambiante que reclama otras comprensiones de las creencias y los referentes de fe. Partiendo del hecho de que la clase es un acto de formación e información, de conocimiento y no de adoctrinamiento, proponemos diversificar las comprensiones de lo establecido en el orden religioso, llevando a su máxima expresión el marco legal de la libertad religiosa y de cultos, dando paso a un discurso más plural y trascendente. Esto no implica, necesariamente, abandonar los esquemas conceptuales que se tienen, sino darles un enfoque comprensivo más dinámico y flexible a las otras posibilidades de formación en el espíritu.

De esta manera concluimos diciendo que la religión, como sublime experiencia de los encuentros humanos con la realidad y con el mundo, desde las estructuras del sentido de trascendencia, parece ejercer en nuestros días una renovada influencia sobre los asuntos de vulnerabilidad humana, dentro de las que se inscriben las demandas de no convivencia y no paz. Las diferentes confesiones religiosas son a su vez entramados de significaciones culturales, simbólicas e intelectuales que, a su manera, reflejan la diversidad de la experiencia humana frente a las promesas, esperanzas y desafíos de la misma existencia. Aspiramos, por tanto, que la ERE pueda ser esa educación con sentido que dé sentido de vida, manifestada en la generación de espacios y actitudes que fomentan la sana convivencia y la paz.

Bibliografía

Alcaldía de Medellín. *Medellín construye un sueño maestro. Expedición currículo. El plan de área de educación religiosa escolar*. Medellín: MOVA, 2014.

- Castillo, José María. *La humanidad de Dios*. Madrid: Trotta, 2012.
- Conferencia Episcopal de Colombia. *Estándares para la educación religiosa escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia*. Bogotá: Delfín, 2012.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 115*. Consultada en noviembre 3, 2014. www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf.
- _____. *Ley 133*. Consultada en octubre 22, 2014. www.alcaldia-bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331.
- _____. *Ley 1620*. Consultada en noviembre 5, 2014. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>.
- Constitución Política de Colombia*. Consulta en octubre 22, 2014. www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf.
- Coy Africano, María Elizabeth. «Educación religiosa escolar, ¿por qué y para qué?». *Franciscanum* 152, Vol. LI (2009): 49-70.
- Drevermann, Eugen y Gaillot, Jacques. *Diálogo sin término*. Madrid: Trotta, 1998.
- Lara Corredor, David. «Educación religiosa escolar en Colombia. La posibilidad de un escenario pedagógico». *Revista Actualidades Pedagógicas* 46 (2005): 31-41.
- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 4500*. Consultada en octubre 22, 2014. www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-115381_archivo_pdf.pdf.
- Olaya, John Jairo. *Ser persona. Guía del Maestro. Grado 6*. Rionegro: Diócesis de Sonsón Rionegro-Universidad Católica de Oriente, 2013.

Olaya, John Jairo. *Mi familia. Comunidad de vida y amor. Guía del Maestro. Grado 7*. Rionegro: Diócesis de Sonsón Rionegro-Universidad Católica de Oriente, 2013.

_____. *Mi comunidad de fe. En la que creo y vivo mi experiencia de Dios. Guía del Maestro. Grado 8*. Rionegro: Diócesis de Sonsón Rionegro-Universidad Católica de Oriente, 2013.

_____. *Mi actitud ante el bien y el mal. Guía del Maestro. Grado 9*. Rionegro: Diócesis de Sonsón Rionegro-Universidad Católica de Oriente, 2013.

_____. *Mi proyecto de vida. Guía del Maestro. Grado 10*. Rionegro: Diócesis de Sonsón Rionegro-Universidad Católica de Oriente, 2013.

_____. *Mi compromiso con el mundo. Guía del Maestro. Grado 11*. Rionegro: Diócesis de Sonsón Rionegro-Universidad Católica de Oriente, 2013.

Peresson, Mario. *A la escucha del Maestro. Ensayo de Pedagogía cristiana*. Bogotá: PPC, 2012.

Suárez Medina, Gabriel Alfonso y otros. «Educación religiosa escolar en clave liberadora: elementos constitutivos». *Theologica Xaveriana* 175, Vol. 63 (2013): 219-248.

Tamayo, Juan José, ed. *10 palabras clave sobre paz y violencia en las religiones*. Estella: Verbo Divino, 2004.



Capítulo 5

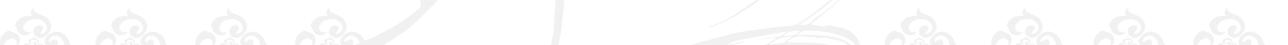
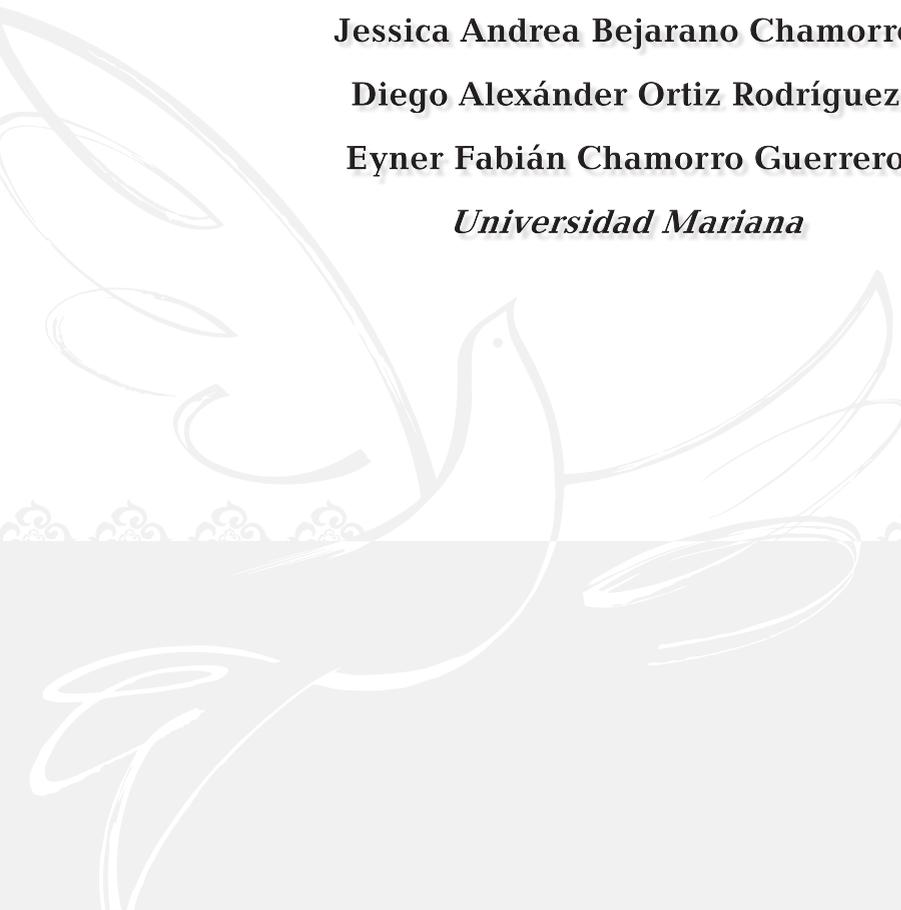
Educación religiosa escolar en la ciudad de Pasto: antecedentes y tendencias (1994 al 2014)

Jessica Andrea Bejarano Chamorro

Diego Alexánder Ortiz Rodríguez

Eyner Fabián Chamorro Guerrero

Universidad Mariana



Introducción

El presente capítulo investigativo tiene como propósito presentar el estado del arte de las investigaciones realizadas sobre la relación entre educación religiosa escolar, diversidad religiosa y construcción de la paz, en Pasto-Colombia, durante los últimos veinte años, en el periodo comprendido entre los años 1994 al 2014, desde una perspectiva académica en las áreas de formación y afines a la educación religiosa. A continuación se referencian los resultados de la investigación, divididos en tres partes.

En la primera parte se justifica la importancia de la educación religiosa orientada desde la construcción de la paz, lo cual corresponde a las necesidades reales de formación en Colombia. Para ello se hace un análisis documental, donde se asume la metodología por matrices categoriales en fichas bibliográficas. En la segunda parte se identifican las percepciones e imaginarios que tienen los estudiantes acerca de los aportes formativos que han recibido del área de educación religiosa y de los docentes que la orientan. Y la tercera parte hace alusión al estado actual del programa de Licenciatura en Educación religiosa en el ámbito regional. Para ello se hace un recorrido por las investigaciones relacionadas con la diversidad religiosa, construcción de paz y educación religiosa, en programas de pregrado con la misma denominación o afinidad, con el fin de analizar las distintas orientaciones y currículos académicos.

La pertinencia del estado del arte en el área de la educación religiosa, a nivel de pregrado, está determinado por la necesidad de hacer un diagnóstico que permita revisar, analizar y exponer la información encontrada, con el fin de ofrecer un conocimiento útil

y fundamentado no solo desde las distintas teorías, libros, revistas, artículos y materiales especializados, sino con el levantamiento de datos estadísticos a través de encuestas (sondeo de opinión) aplicadas a actores claves en el tema.

1. Importancia de la educación religiosa desde la construcción de la paz

Educar hoy, y aún más todavía, formar seres humanos, se convierte en uno de los grandes retos debido a varias razones. En primer lugar, porque la diversidad cultural se manifiesta cada vez con más ahinco, exigiendo la necesidad urgente de una lectura intercultural y una preocupación por el cambio que obliga asumir nuevas formas de ver y orientar el tipo de educación que necesitan las nuevas generaciones, tal como lo asevera Aguerondo: «las experiencias innovadoras específicas al desequilibrar la rutina del sistema educativo e introducir elementos conflictivos, van corriendo lentamente al límite de lo posible»¹. Coadyuvando a mantener una perspectiva por la transformación educativa, Aguerondo tiene razón en la justa medida que advierte que no es fácil, aunque tampoco imposible, la existencia de un cambio que se verá abocado a conflictos internos y externos en la praxis de los participantes y del entramado político emergente.

Es por ello que la educación religiosa, orientada en la escuela, puede generar cambios tanto positivos como negativos, no obstante, a lo largo de este capítulo, se quiere demostrar que la existencia de dicha área en la escuela puede llevar a desarrollar acciones que, por un lado, fomenten la otredad entre la diversidad religiosa y, por otro lado, ayuden al despliegue de diálogos de paz, en cuanto se oriente desde la dimensión fundamental de trascendencia e invite al estudiante a encontrarla. Parafraseando a Hans Küng, el sentido de vida es posible «...en un mundo lo más humano posible»². Es necesario pasar de la experiencia de religación, que muestra a la persona prendida y dependiente de lo real; una experiencia de

1 A. Aguerondo, *Nuevas formas de ver la educación* (Madrid: Paidós, 1992), 45.

2 H. Küng, *Ser cristiano* (Madrid: Cristiandad, 1977), 22-23.

dependencia hacia un Dios todopoderoso que, de alguna manera u otra, puede constituirse en la fuente de experiencias auténticamente humanas y vitales o, antagónicamente, experiencias infames y degradantes. Se requiere de una auténtica experiencia religiosa, que muestra a la persona como un ser abierto a lo trascendente, una experiencia de fe como apertura de sentido, como una experiencia de encuentro, desde una opción libre, entre el ser humano y Dios; una auténtica filosofía de la religión que, desde la perspectiva del Vaticano II, es la invitación a la vivencia del «más rico humanismo»³.

Sería interesante profundizar lo anterior con la postura de Juan de Sahagún Lucas Hernández en su obra *Fenomenología y filosofía de la religión*, a saber:

En resumen, si queremos valorar la función de la religión y su puesto en la sociedad actual, tendremos que reconocer que sigue siendo una dimensión del espíritu que propone perspectivas de futuro tanto para mejorar las condiciones del presente histórico del hombre (equidad, libertad, solidaridad) como para asegurar la felicidad perdurable por encima del espacio y el tiempo. Solo la religión es capaz de presentar un futuro abierto a las legítimas aspiraciones del hombre y de la sociedad⁴.

No obstante, en segundo lugar, también emerge otra situación contraria a la anterior. Es muy comprensible, igualmente, que los ateos de todos los tiempos hayan procurado neutralizar, controlar y aun suprimir de muchas maneras la labor de la Iglesia. Como ejemplo reciente, uno de los ateos contemporáneos más destacados, el genetista Richard Dawkins, profesor de bioética en la Universidad de Oxford, en su reciente libro *el Espejismo de Dios*⁵, habla de la

3 Concilio Vaticano II, *Constitución Pastoral Gaudium et Spes* 52, consultada en octubre 10, 2010, www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/va-tii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html.

4 J. L. Hernández, *Fenomenología y filosofía de la religión* (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1999), 6.

5 Richard Dawkins, *Espejismo de Dios* (Madrid: Espasa Calpe, 2007), 330-367.

educación religiosa, y más particularmente de la educación cristiana, como de un «abuso mental» del cual hay que defender a los niños⁶.

Como lo asevera Hortelano «no se puede tomar a la ligera esta cuestión que se resiste de una manera u otra a desaparecer»⁷. Pese a las crisis estructurales, ahora más que nunca es necesario plantearse si Dios existe y si las relaciones con Él, por medio de la religión, responden o no a la realidad, especialmente cuando en manos de ella se encuentra, de alguna manera u otra, el «Bildung», es decir, el «Ascenso a la humanidad»⁸ y de cara a los intentos de quienes buscan desentenderse del tema o, como lo sostiene Dumery, negarlo categóricamente:

No hay nada más escéptico que el ateísmo contemporáneo. Es una negación tajante y radical. No niega la existencia de Dios, sino su posibilidad. No coloca a Dios en el dominio de lo incognoscible, lo que aún dejaría a salvo su misterio, sino que considera inconcebible la idea misma de Dios. No destruye ninguna prueba demostrativa, sino que prescinde de ellas. No rechaza la realidad de Dios, sino su misma noción. Ya antes de la formulación de los argumentos clásicos, el debate queda zanjado como consecuencia de un problema previo. Ante esta negación brutal al cristianismo no puede evadirse. Debe afrontar el mal y aplicar el remedio a lo más vivo de la llaga. Y la herida está precisamente en que para los ateos contemporáneos la existencia de Dios es un problema secundario, del que prescindieron por la previa negación de la misma noción de Dios. Dedicarse a demostrar que Dios existe es, pues, llegar tarde a la cita y no encontrar a nadie⁹.

6 G. Remolina, *Naturaleza e identidad de la educación católica según Benedicto XVI*, Conferencia tomada de Congreso Nacional de Pedagogía (Pasto: Colegios CONACED, 2009)

7 A. Hortelano, *Problemas actuales de moral III: ética y religión* (Salamanca: Sígueme, 1984), 18.

8 S. Sánchez, *Diálogos imperfectos* (Pasto: Ediciones Universidad de Nariño, 2004), 22.

9 H. Duméry, *El ateísmo en nuestro tiempo* (Barcelona: Nova Terra, 1967), 277.

Al respecto, para algunos radicales se espera que la educación religiosa deje de existir. Lo anterior teniendo en cuenta dos consideraciones. En primer lugar, no existe ningún ateo que no tenga en el fondo tendencia teísta. En segundo lugar, son pocos los ateos, aunque improbables, que hayan nacido siendo ateos. Las nuevas tendencias psicológicas, especialmente aquellas que insisten en el proceso evolutivo de desarrollo bio-psico-social de la persona, llegan a la conclusión que los niños, por su naturaleza viven prendidos de una experiencia de religación. Lo que muchos filósofos, teólogos e incluso sociólogos y psicólogos de la religión han llamado a lo largo de la historia como «religión natural», situación que, independientemente de las circunstancias y particularidades de los sujetos y las culturas, se mantiene incluso en la etapa adulta.

Lo anterior puede llevar a la siguiente conclusión que puede constituirse en una tesis muy gruesa: «Un ateo no nace, se hace», significa que un ateo, independientemente si es un ateo sistemático o práctico, no lo fue siempre, sino que dicha decisión surgió en un determinado momento de su vida, a raíz de una experiencia radical que lo empujó emocional y racionalmente a ello. Una experiencia relacionada, como es obvio, con la experiencia religiosa. Al respecto Edward Schillebeeckx realiza una afirmación tomada del humanismo, no respecto de la religión en sí, sino de la existencia de Dios: «Cuando se trata de Dios nadie puede hablar de aquello frente a lo cual no haya tenido ninguna experiencia»¹⁰, es decir, depende de la experiencia que se haya tenido de Dios, la idea que se obtenga de Él. En este sentido vale la pena también esforzarse por comprender la tesis expuesta por Ernst Bloch en su obra *El ateísmo en el cristianismo*: «Solo un ateo puede ser un buen cristiano; solo un cristiano puede ser un buen ateo»¹¹.

Frente a lo expuesto hasta el momento, se considera que la problemática neutral no es lo que piensen los ateos, sino lo que realmente se está orientando en las escuelas sobre educación religiosa,

10 E. Schillebeeckx, *Dios y el hombre* (Barcelona: Editorial Novaterra, 1972), 22.

11 Ernst Bloch, *El ateísmo en el cristianismo* (Madrid: Taurus, 1983), 9.

pues no es para menos que dicha área ha sido exiliada de algunos currículos educativos tanto para los colegios de sector oficial o privado, lo mismo que para las universidades. Por lo tanto, a lo largo de este capítulo se trabajará con algunas argumentaciones base para comprender la importancia y significado que se le debe de dar a la educación religiosa.

Lo anterior no tiene sentido si en la actualidad no se parte de un contexto caracterizado por la «globalización», donde las relaciones humanas pasan por el filtro sociopolítico y sistémico de una lógica del poder; por el placer de una pedagogía del consumo y de una ética de la homogenización y el pensamiento único, a través de una red de vínculos sociales mediados por dos subsistemas de acción: el dinero y el poder. Es de asumir que en el ecenario de la globalización, el fenómeno religioso, uno de los aspectos fundamentales y controvertidos en la vida del hombre, cobra gran importancia para sus propósitos globalizantes, y con el surgimiento y desarrollo de la ciencia, la batalla ciencia-religión se ha llevado sin tregua. Ambas partes con argumentos y explicaciones, aciertos y desaciertos.

El entramado social, cultural y personal que caracteriza el mundo actual, se ubica dentro del paradigma de un mundo globalizado. Paradigma que se caracteriza por el establecimiento de las denominadas empresas transnacionales o multinacionales, las cuales, superando las fronteras de los territorios nacionales, operan en distintos países, manifestando y desarrollando unas agresivas estrategias mercantiles de alcance mundial, de alienación, cosificación y exclusión social; en las que las distintas operaciones están orientadas hacia la consecución de objetivos corporativos privados, en contra de políticas de inclusión y reconocimiento social de los menos favorecidos.

La globalización es un fenómeno mundial de liberalización e integración de mercados y capitales, caracterizado por el desconocimiento del otro, la tendencia mundial a la homogenización, la exclusión de las minorías étnicas, o peor aún, la prostitución de sus costumbres y el auge de una educación basada en la tecnología.

A partir de lo anterior surge la siguiente pregunta: ¿qué elementos permiten el auge de la globalización? Por una parte, el advenimiento de las tecnologías de punta: la Internet, los dispositivos digitales o *smarts*, los televisores plasma y aquellos que poseen una resolución de pantalla que absorben por completo al espectador; y, por otra parte, el paulatino ascenso, estandarización y prolongación sociopolítico y económico del neoliberalismo, tanto académico como práctico. Homogenización sociopolítica y económica que ha arrojado como resultado el detrimento de las relaciones sociales fundamentales y que por la misma vía ha jugado con los derechos básicos: salud, vivienda, educación y empleo. En beneficio de monopolios financieros burgueses que mantienen en letargo estático a los distintos actores sociales a través de una pedagogía del consumo que excita y explota al máximo los órganos sensitivos del ser humano.

Como respaldo a esta crítica, Rodríguez mira esta realidad como una «situación que el capitalismo a ultranza defiende camuflándose de todo lo que suene, en apariencia, a bienestar individual. Craso error es creer que la felicidad individual traerá felicidad colectiva»¹². Es así como el centro comercial deviene y se erige en el paradigma y la panacea social de las juventudes transnacionales, constituyéndose e instituyéndose en los nuevos opios societales a través de los cuales se producen los encuentros cara a cara y se dan las relaciones de interacción intersubjetivas entre los distintos actores sociales.

Ahora bien, la globalización no ha aportado soluciones para derrotar la pobreza económica, la desigualdad social y la injusticia político-jurídica. Por el contrario, dichas realidades se han extremado bajo este modelo y el individuo, en calidad de actor social, bajo el rol de padre, madre, hijo, hija, estudiante o profesor, acude a un mundo de la vida altamente racionalizado e insensible con el otro, a una pérdida de sentido de las distintas cosmovisiones tradi-

12 *Ibíd.*, 7.

cionales y a una pérdida de libertad frente a la imposición comercial de distintos bienes y servicios, por los medios dinero y poder.

*En consecuencia, la realidad sociocultural y los distintos plexos de vida*¹³ demuestran que la libertad de mercado es perjudicial para los países que no se encuentran preparados para tal ejercicio, como es el caso de Colombia, que por distintas razones históricas y sociopolíticas no se han preparado ni concientizado de las consecuencias económicas, sociales y políticas que implican pertenecer a esta aldea global. De allí la situación de pobreza y desigualdad estructural no solo entre los distintos países, sino también, al interior de los grupos etno-culturales que perviven al interior de cada país.

En este sentido, es oportuno aclarar que la pobreza se caracteriza no solo por bajos ingresos y bajo consumo, sino también por la desnutrición, falta de salud, vacío de poder, descenso en la esperanza de vida, vulnerabilidad y miedo¹⁴. Este acelerado crecimiento de la desigualdad social significa, de cara al futuro, que casi la mitad de los habitantes del planeta vivirán en los próximos años en alarmantes condiciones de pobreza y exclusión¹⁵.

Pero el mundo contemporáneo no solamente está caracterizado por el ateísmo y la globalización neoliberal, sino también por otros factores en donde la academia no puede simplemente adquirir un papel de espectador e intérprete, sino, además de ello, por una actitud prospectiva y praxiológica. Entre ellos se encuentra el trípode del poder y el posmodernismo extremo.

13 J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa* (Madrid: Editorial Taurus, 1999), 83.

14 Según un informe del Banco Mundial, en 1987 el número de personas que vivían con menos de dos dólares al día, era de 2.549 millones. En 1998 se pasó a 2.801. Alberto Romero, *Globalización y pobreza* (Pasto: Universidad de Nariño, 2002), consultada en octubre 10, 2010, www.eumed.net/cursecon/libreria/AR-glob-libro.pdf

15 La pobreza extrema, según el Banco Mundial (informe del año 2000), ha aumentado en el mundo en 15.7 millones entre 1987 y 1988, afectando mayoritariamente a los grupos étnicos menos poderosos, a las mujeres y a los niños. Cf. Alberto Romero, *Globalización y pobreza*, *op. cit.*

Frente a lo primero solamente es cuestión de conocer la posición del economista Alvin Toffler: «el conocimiento está siendo sometido a una reestructuración, al menos tan profunda como la de la violencia o la riqueza, lo que significa que los tres elementos del trípode del poder están experimentando una revolución simultánea. Y cada día que pasa, las otras dos fuentes del poder se hacen más independientes del conocimiento»¹⁶.

Lo anterior elimina la tesis que él mismo hablaba sobre la «Sociedad del conocimiento», es decir una sociedad:

Donde los individuos, comunidades y naciones exitosas manejen la información, que innoven en los procesos, que sean de mente flexible y altamente adaptable, que muestren un elevado nivel de creatividad en la resolución de problemas, incluso que sean capaces de anticiparse a los acontecimientos y planeen y ejecuten con alta calidad y eficiencia las formas en como enfrentarán dichos acontecimientos¹⁷.

Por otro lado, el posmodernismo extremo, cuyo impacto trastoca las formas de sentir, pensar y hacer de los seres humanos en la actualidad, Fernando Vásquez Rodríguez, filósofo de la Pontificia Universidad Javeriana, proporciona una versión aguda cuando afirma que:

El posmodernismo desliga con gran facilidad la política de la cultura. Coloca a un lado la razón y al otro la emoción. Toma lo sensible hasta convertirlo en bandera: el esteticismo. Para un postmoderno importa más el adorno, lo de afuera, que la profundidad, que el contenido. El postmodernismo está permeado por los medios de comunicación y la circulación infinita de mercancías. El postmoderno es un ser «voyeur». Se complace en mirar cómo desfila

16 A. Toffler, *El cambio del poder* (Barcelona: Plaza y Janés, 1991), 471.

17 G. D. Silva Giraldo, *El concepto de competencia en pedagogía conceptual*, consultada en noviembre 6, 2014, www.monografias.com/trabajos23/competencia-pedagogia/competencia-pedagogia.shtml.

el mundo ante sus ojos. Solo le gusta mirar el espectáculo. Lo prende o lo apaga. Confían en lo que una pantalla les muestra. Confían en el montaje. Son seres tranquilos puesto que no temen ni al frío ni al hambre, ni al estado ni a la bancarrota, ni a Dios ni a la policía, son seres satisfechos. Entiende la cultura como programación. La cultura no es una tradición asimilada y transformada, sino un conjunto de cosas, de objetos. El postmodernismo pone en el mismo saco, en la misma caneca a Malher y a Madona, a los comics y a Rembrandt, a Bach y a Maradona. Es como un noticiero donde la cultura simplemente desfila como en un espectáculo, pasa, no acaece. No tienen memoria. Su memoria es la misma que la de los medios de comunicación. Atenta para el ahora, frágil para el ayer. De ahí que hable del extravío, de la pérdida, de la inconsciencia, de la irreflexión, más del olvido que del recuerdo, por eso no ritualiza, no festeja¹⁸.

Se puede concluir entonces, que algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea (pobreza, desigualdad, desequilibrio medio-ambiental, desesperanza, entre otros), afectan y atacan de manera directa a los sectores más débiles de la población, como son: las mujeres, los niños, los ancianos, los enfermos y las personas pertenecientes a grupos étnicos marginados. Más aún, el sistema económico globalizado (neoliberal), ante el fracaso del llamado «socialismo real» en los países de Europa del Este, parece no dar espacio para el surgimiento y desarrollo de modelos alternativos de economía ni de sociedad. Por ello hablamos de una crisis en el tejido social al interior del mundo de la vida de los distintos actores sociales, causado, atenuado y prolongado por los sistemas de acción económico y político del actual orden vigente.

Por tal razón, la educación religiosa deviene como el punto de fuga y de esperanza para los actores sociales que desean cambiar su

18 F. Vázquez Rodríguez, «Las premisas de Frankenstein. 30 fragmentos para entender la postmodernidad», *Revista Signo y Pensamiento* 23, Vol. 12 (1993): 100-101.

mundo, a través de una educación integral, espiritual y constructivista ante la crisis mundial a la que acudimos y de la cual hacemos parte. Pues cambiar el mundo solo es posible desde los lugares más próximos: el hogar, la escuela y el barrio.

Tal radiografía social impone retos a la práctica educativa contemporánea y, de manera especial, exige de la escuela una reinterpretación constructiva de los valores culturales, sociales y políticos, en pro de la resignificación de la enseñanza crítica, creativa y dinámica. Frente a ello adquiere vital importancia la educación religiosa, donde se pueden generar espacios para la transformación de escenarios sociales, por medio de los cuales se logre reducir la injusticia político-jurídica, la pobreza económica y la miseria social, producto de la ideología neoliberal. Ahora bien, estas necesidades son más palpables en las realidades latinoamericanas y específicamente en la colombiana, donde se hace urgente la formación de profesionales en educación religiosa que, desde el aula, inspiren proyectos de vida espirituales, de esperanza social y de integridad moral, política y social en aras de transformar las realidades escolares y sociales.

Es en medio de este contexto global, social y local, caracterizado por el pluralismo democrático, la fragmentación social y el cambio tecnológico y epistemológico, donde la inserción y la presencia de instituciones universitarias dedicadas a la formación de profesionales (futuros formadores y educadores en la fe) es imprescindible para la integración y el mejoramiento del tejido social, en torno a cuatro pilares fundamentales del ser del otro: el reconocimiento, la diversidad, la cooperación y la tolerancia, así como para el desarrollo de actitudes y conductas prosociales que favorezcan el estilo de vida de educadores religiosos de fe y para la fe, que promueven el cambio social desde el aula de clase y se pueda tejer la construcción de la paz.

En estas circunstancias político-culturales enmarcadas por el desencanto, la exclusión y el deterioro creciente del tejido social, se justifica la existencia de programas académicos que respondan,

desde su especificidad profesional y educativa, a los actuales retos de la enseñanza y del aprendizaje de calidad en el país, como lo es el programa de Licenciatura en Educación religiosa, aplicable a los contextos académicos e institucionales, sin descuidar, claro está, los espacios eclesiales y comunitarios. Es así como día a día se hacen necesarios más ciudadanos competentes formados desde una espiritualidad crítica y constructiva bajo los esquemas de una nueva evangelización formativa y omnicomprendiva.

Se asume la educación religiosa como promotora de la paz y la construcción de una nueva sociedad, pero tal parece que en algunos asuntos implícitos de la historia de la humanidad esto no ha sido menester de tal agrado. Parafraseando a Hans Küng, la religión ha sido el detonante de guerras, conflictos sangrientos, que se cargan en su cuenta, y también se asumen los conflictos económicos-políticos-militares, que han recibido de ellas su identidad, inspiración e incluso, como las dos guerras mundiales, su legitimación¹⁹.

Muchas masacres y guerras no solo en el Próximo Oriente entre cristianos maronitas y musulmanes sunnitas y chiítas, entre sirios, palestinos, drusos e israelitas, sino también entre iraquíes, indios y paquistaníes, hindús y shiks, entre budistas singaleses o entre católicos y protestantes, han sido y son todavía tan despiadadas y sangrientas por basarse en motivos religiosos. ¿Cuál es su lógica? Si Dios está con nosotros, con nuestra religión, nación, confesión o partido, entonces todo está permitido contra los contrarios, pues deben venir necesariamente del diablo. En nombre de Dios será preciso agredir, incendiar, destruir y matar. Pero, cuidado, que también hay ejemplos de lo contrario²⁰.

Afirma Hortelano que «Nada, a nivel de actitudes humanas, es químicamente puro. Todo lo que toca el hombre con sus manos pecadoras queda de algún modo manchado, por valioso que sea en sí

19 H. Küng, *Proyecto de una ética mundial* (Madrid: Trotta, 2006), 96.

20 *Ibid.*, 97.

mismo»²¹. Incluso, para sustentarlo con mayor contundencia, cita un fragmento de Duquoc que dice lo siguiente:

En nuestra sociedad (Dios) ha sido y es todavía con frecuencia manipulado para causas interesadas, dudosas, violentas. Se lo han apropiado naciones o grupos. Lo han encadenado los prejuicios. Ha sido caricaturizado por ciertas imágenes. Se discute de él como si fuera un objeto de consumo o de repulsa. Quienes lo exaltan tienen que recorrer muchas veces un camino análogo al de quienes lo rechazan. Su proceso se va desarrollando a lo largo de los días. La creación anda desequilibrada, la providencia es ineficaz. Su amor es demasiado discreto. A sus defensores suele faltarles el acierto. Creen que lo honran exacerbando el sentimiento de culpabilidad, describiéndolo sediento de justicia vengadora hasta llegar a exigir inmoluciones, lleno de resentimiento contra cualquier forma de felicidad humana. Pero ¿no será Dios diferente de todo eso, él, tan silencioso, cuando se instruye su proceso?²².

Otra mirada a esta barbarie que ocurrió en la historia por largos años, nos permite observar cómo las religiones también pueden contribuir enormemente, y lo han hecho a veces, en el aspecto positivo y constructivo. Pueden actuar perseverantemente a favor de la paz, la justicia social, la no-violencia y el amor al prójimo, llevando a que Hans Küng afirme de manera textual: «es imposible la paz mundial sin paz religiosa»²³.

Sería loable, pasando al contexto colombiano, terminar con la exhortación del padre Alberto Parra S. J, que afirma:

En efecto, los ríos de sangre, las siniestras masacres, el desconsuelo de las viudas y de los huérfanos, los desplaza-

21 A. Hortelano, *op. cit.*, 11.

22 C. Duquoc, *El Dios diferente* (Salamanca: Sígueme, 1982), 9-10.

23 H. Küng, *Proyecto de una ética mundial, op. cit.*, 96.

mientos forzosos, el sufrimiento atroz de millones de personas pudieran, al final, transmutar la ilógica de su lógica, si de semejante holocausto social resurgiera una modificación de las conductas, un propósito de la enmienda, una nación diferente, una patria más justa, más libre, más participativa y fraterna. Esta dinámica social dialéctica permite a los teóricos del conflicto levantar sus acertadas tesis sobre el conflicto social ceñido a la teoría del cambio social, así como sobre las disfunciones y funciones del conflicto²⁴.

2. Percepciones e imaginarios que tienen los estudiantes acerca de la orientación que han recibido del área de educación religiosa y de los docentes que la dirigen

Después de la anterior mirada contextual respecto del reto de la educación religiosa en el mundo actual, es necesario realizar un anclaje, desde esa perspectiva, a la dicha realidad tal y como la vive en la ciudad de Pasto (Nariño) donde se lleva a cabo el presente esfuerzo investigativo.

Históricamente en Pasto la religión ha sido promotora de grandes transformaciones sociales, dado que las primeras comunidades religiosas construyeron escuelas y colegios en la ciudad, y luego la Universidad Mariana, gracias a la labor de las religiosas Franciscanas de María Inmaculada. Históricamente, en la década del cincuenta, empieza a tomar importancia en los colegios el área de educación religiosa, luego, con el inicio de la modernización, época que inician los institutos normales de enseñanza media, «hace parte importante del currículo la formación religiosa unida a la pedagogía doméstica que incluye adiestramiento en cocina, costura, bordados, higiene, urbanidad y especialmente puericultura, que

24 A. Parra, «Hermenéutica del conflicto y la reconciliación». *Congreso de Teología. 70 años de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana en Colombia* (Medellín: Pontificia Universidad Bolivariana, 2007), 14.

reafirman en la mujer su papel de “ama de hogar” y “misionera social” como maestra»²⁵.

De esta manera la educación religiosa se propuso como proceso para el mejoramiento de los problemas por los cuales el municipio de Pasto, a finales de la década del 50, atravesaba (prostitución, marginalidad, desorden social, etc.). La década de los 70 tiene profundo significado en la vida social de Pasto como resultado de tres hechos trascendentales: diversificación y apertura ideológica en la Universidad de Nariño, construcción de la carretera panamericana y la interconexión eléctrica. Estos hechos fortalecieron académicamente los departamentos de Filosofía, Ciencias Sociales y en parte los programas de Economía y Derecho, en un inicio de carácter religioso.

Es importante establecer el contexto de enseñanza de la religión, para lo cual es necesario determinar colegios de carácter religioso presentes a nivel nacional. La ciudad es sede diocesana desde el siglo XIX. La influencia de la religión en la sociedad pastusa históricamente ha sido muy fuerte en el siglo hasta el extremo de constituirse en el foco de la llamada «guerra de los supremos o de los conventos» iniciada por el padre Francisco de la Villota, superior de la Congregación de Padres del Oratorio de San Felipe Neri, como respuesta a la supresión de conventos menores (con menos de ocho religiosos) ordenada por el presidente José Ignacio de Márquez.

La Diócesis de Pasto incluye otros municipios para una extensión total de 6813 km² con una población de 730 000 feligreses. De las 25 parroquias pertenecientes a su jurisdicción, 15 están en el municipio, sin embargo, en la ciudad existen un mayor número de templos, algunos de los cuales datan de la colonia, con una exuberante decoración religiosa de gran valor artístico como las Iglesias de San Juan Bautista, La Merced, Cristo Rey, La Catedral (Corazón de Jesús), San Agustín, San Felipe, Santiago y San Andrés, entre otras.

25 B. Cerón, *Espacio, economía y cultura de Pasto*, consultada en octubre 10, 2010, <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/geografia/pasto/parte1/cap5-35.htm>.

En el municipio existen cerca de 30 comunidades religiosas cristianas, algunas de ellas desde la época colonial y con gran influencia social, como la Congregación de Hermanas Franciscanas de María Inmaculada, la comunidad de los Jesuitas y la comunidad de los Oratorianos, entre otras.

En Pasto existen 75 colegios según registro en el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), 17 de los cuales en el 2006 fueron calificados por dicho organismo como de categoría superior o muy superior y son los siguientes:

Tabla 1. Instituciones educativas por carácter de formación

Institución educativa	Carácter de formación
Colegio Ciudad de Pasto (Jornada Matinal-Jornada Vespertina)	Laico
Colegio Comfamiliar de Nariño Siglo XXI	Laico
Colegio de Nuestra Señora del Carmen	Católico
Colegio San Felipe Neri	Católico
Colegio del Sagrado Corazón de Jesús Hermanas Bethlemitas	Católico
Colegio San Francisco Javier (Javeriano)	Católico
Colegio Estudiar Aulas Sin Fronteras	Laico
Colegio Filipense Nuestra Señora de la Esperanza	Católico
Colegio Insuca	Laico
Colegio La Inmaculada	Católico

Institución educativa	Carácter de formación
Colegio Musical Británico	Laico
Colegio Nuestra Señora de las lajas	Católico
Instituto Champagnat	Católico
Liceo de la Merced Maridiaz	Católico
Liceo de la Universidad de Nariño	Laico
Colegio Aurelio Arturo Martínez	Laico
Colegio Gimnasio los Andes	Laico
Colegio Mundo de Praga	Católico
I.E.M INEM Luis Delfín Insuasty Rodríguez	Laico

Fuente: los autores 2014.

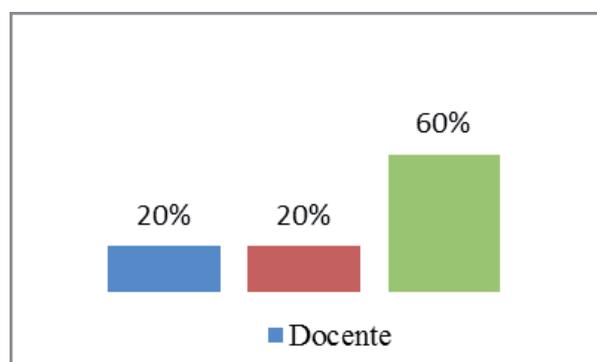
De acuerdo a los contextos históricos, la región de Nariño en su carácter religioso tiene registrados, de acuerdo a datos de la Secretaría de Educación y demás fuentes, 10 colegios católicos de carácter privado, que son los que inician la educación religiosa en la región. Se puede concluir entonces que la educación religiosa ha estado presente en las dinámicas propias de la región como uno de los mecanismos más fuertes de formación de las comunidades, no solo por estar presente en colegios con alta calidad educativa, sino que además se registran los procesos de enseñanza basada en ética y valores que permite definirse humanamente a los educandos.

Sin embargo, a pesar de todo lo dicho anteriormente, es interesante conocer la visión de estudiantes y docentes acerca del estado actual de la educación religiosa, situación que se da a conocer a continuación y que puede constituirse en un referente que permite realizar una confrontación con lo expuesto en el primer apartado y, por supuesto, sacar unas conclusiones importantes.

2.1 Perspectivas de profesionales en áreas afines a la educación religiosa a nivel regional

Se presentan a continuación las perspectivas que tienen los profesionales afines a la Licenciatura en Educación religiosa, docentes en el área, personas vinculadas a comunidades religiosas y afines, de acuerdo a la aplicación de una encuesta. Se tomó una muestra aleatoria de los educadores que imparten la educación religiosa de los colegios de comunidades religiosas y seminarios de la ciudad de Pasto-Nariño, con los siguientes resultados:

Gráfica 1. Área del conocimiento que le gustaría desempeñarse

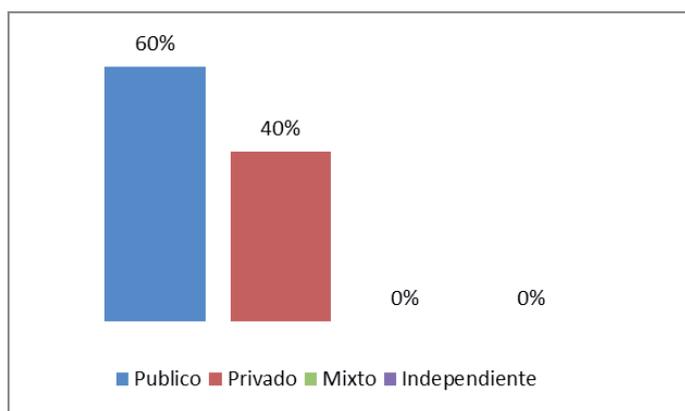


Fuente: los autores, 2014.

Unas de las áreas fundamentales que aparecen en la Ley 115 de 1994 es, educación religiosa. Está en un párrafo donde se advierte que no es obligatoria y que se debe respetar la libertad de culto, es por ello que en los establecimientos que imparten la educación religiosa, con una carga académica de dos horas semanales, son los colegios católicos de sector privado, mientras que los que menos imparten la enseñanza de la educación religiosa, con una hora semanal, son los establecimientos educativos de sector público. Esto corresponde a que en ambos sectores tenga más oferta educativa el área de ética y valores y que el docente, a quien le corresponde la enseñanza de la educación religiosa escolar (ERE), sea un profesional de cualquier área o carrera.

Lo anterior evidencia los datos arrojados en la tabla sobre el campo específico del conocimiento que desempeñan actualmente los educadores encuestados (60 % en Ética y Valores, 20% en docencia y 20% en investigación).

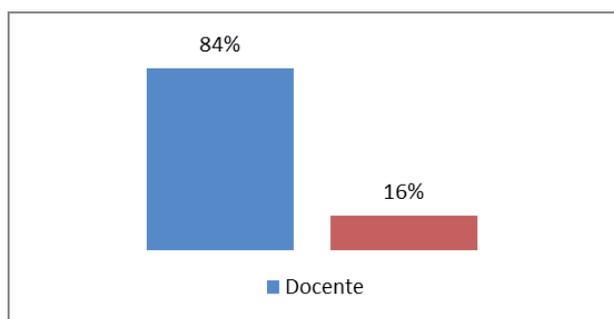
Gráfica 2. Sector de desempeño actual



Fuente: los autores, 2014.

Teniendo en cuenta que los encuestados en su mayoría eran educadores de distintas áreas, quienes imparten la educación religiosa por tener áreas afines y no por su título profesional, el 60% pertenecen al sector público, en el sector privado se obtiene un 40%.

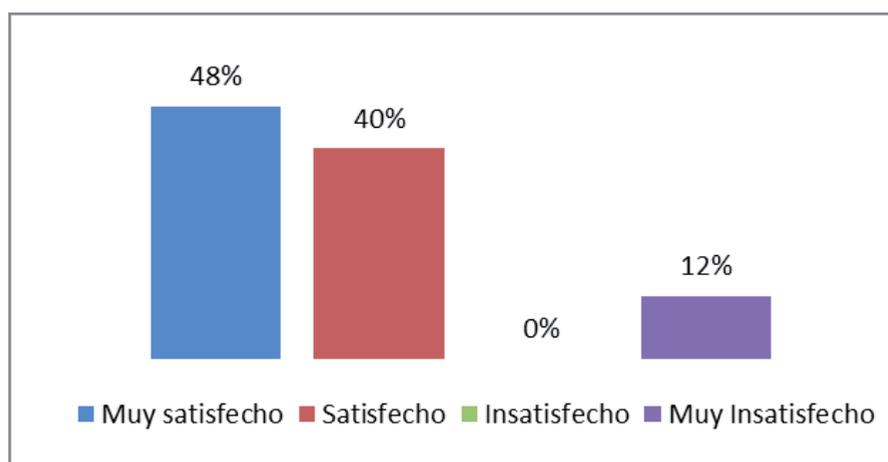
Gráfica 3. Cargo de desempeño actual



Fuente: los autores, 2014.

El cargo de desempeño actual se verifica con un 84 % a los docentes en distintas áreas del saber y un 16 % que hacen parte de una comunidad religiosa, son sacerdotes, psicólogas, coordinadores, que toman la educación religiosa por vocación y la han estudiado durante la formación del seminario o para adquirir un título y enseñar en los colegios.

Gráfica 4. Grado de satisfacción en la ocupación actual

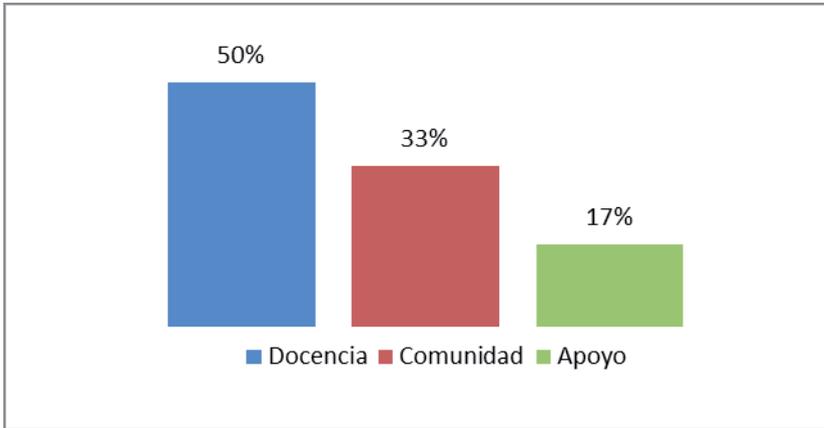


Fuente: los autores, 2014.

El 48 % se siente muy satisfecho porque se desempeña profesionalmente en el área, pero además por el compromiso y servicio que resulta al enseñar un área de mucho valor humano. El 40 % se siente satisfecho porque cree dar lo mejor de sí para sus estudiantes y el 12 % se siente insatisfecho por las pocas oportunidades que ha tenido para enseñar la asignatura.

Esto indica que la enseñanza de la educación religiosa es de satisfacción por los que la imparten, porque genera compromiso en la formación integral de los estudiantes y porque se asume que el maestro de la ERE debe ser testimonio de vida para dicha enseñanza.

Gráfica 5. Campo de aplicación



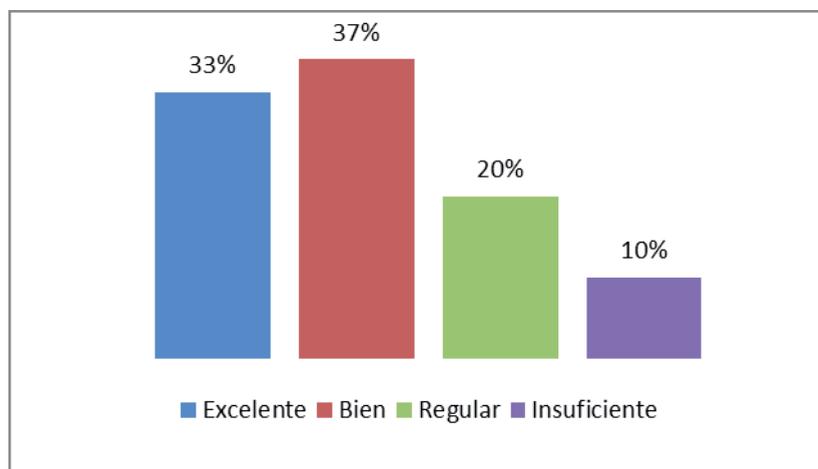
Fuente: los autores, 2014.

En el campo de aplicación de la educación religiosa requiere de la docencia con un 50 % porque orienta la parte humana en la formación espiritual, para así obtener una formación integral en los estudiantes, a partir de la educación primaria, secundaria y universitaria. Además la ERE es fundamental en la formación de los jóvenes en los colegios y en el Estado. También se afirma que es un área que ayuda a conocer más la presencia de Dios en su plenitud develada por Jesucristo, para darlo a conocer a los demás. Esta área también puede ser proyectada por educadores de ética y valores o para el escalafón. El 33 % dice que debe ser aplicada en la comunidad para la catequesis y mejorar la convivencia en la sociedad, concreta el proyecto de formar espiritual y humanamente a la persona, para el mejoramiento y desarrollo del país y también que sirve para la proyección social, política y humano-comunitaria del país. El 17 % afirman que la ERE debe ser aplicada como área transversal que sirva de apoyo en todas las áreas de educación para mejorar los valores, las competencias ciudadanas, orientación pastoral y para los proyectos pedagógicos en los colegios.

Con lo anterior se puede decir que la educación religiosa es respaldada por los educadores como un área fundamental para formar

estudiantes en la integridad moral y espiritual y así forjar mejores personas para el futuro.

Gráfica 6. Calificación del papel de licenciados en educación religiosa en la región



Fuente: los autores, 2014.

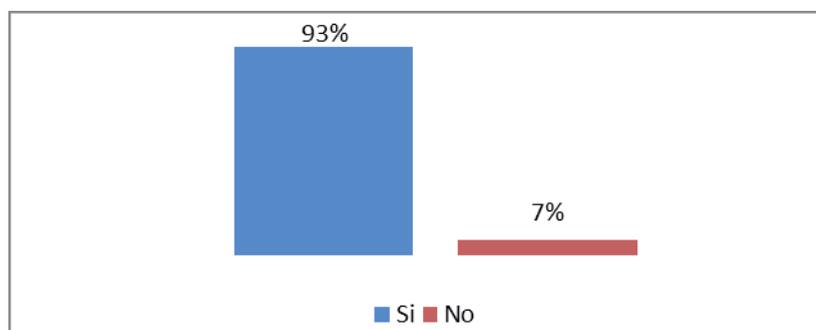
Los educadores de la ERE que han asumido el área, han sido calificados por un 37% en sobresaliente por las siguientes razones: las instituciones educativas de sector público no confesionales poco creen en Dios, se considera poca proyección sobre su campo disciplinar, falta compromiso de vida y coherencia de vida y, finalmente, por la formación recibida para desempeñarse en forma profesional.

El 33% calificó a los licenciados en ERE como excelentes, por ser testimonio de vida llevando los valores del evangelio. Son profesionales de alta calidad ética, moral y espiritual al ser capaces de transformar una comunidad. Se necesita de mucha coherencia entre lo que se predica y lo que se aplica. También afirman que los licenciados de la ERE son los que van a ayudar a crecer en la fe de las escuelas, colegios y universidades, trabajando en comunión con el párroco del lugar, que asumen los retos y compromisos del momento presente y además la vocación y la mística que implica esta labor.

El 20% calificó como regular al licenciado de la ERE, porque para el sector público se la tiene como materia de relleno, no se ve el trabajo que hacen los licenciados de la ERE, la enseñanza del trabajo pedagógico requiere de un compromiso personal de lo que se enseña, se dedican básicamente a aplicar el listado de actividades sin tener en cuenta el componente humano, falta preparación y ubicación en el contexto de nuestra cultura frente al aspecto religioso, la orientación es muy pobre en este aspecto, se promueve de manera extrema el ateísmo y el libre pensamiento. No se educa en la ciencia religiosa, se basan en tradiciones que no tienen fundamento. Mientras que el 10% de la población calificó al licenciado de la ERE como insuficiente porque se piensa que la gente es muy apática en lo que tiene que ver con Dios y no se preocupa por cualificarse.

En conclusión, se manifiesta un porcentaje alto en los rangos sobresaliente y excelente al pensar en la ERE como una salida a la violencia y discriminación y mejorar la calidad humana y la convivencia en nuestro país.

Gráfica 7. Necesidad de profesionales en educación religiosa



Fuente: los autores, 2014.

La necesidad de profesionales en educación religiosa aceptada por la población de educadores con un 93% al referirse sobre su importancia, en cuanto a que esta exige cambios en nuestra época, genera contenidos doctrinales y testimonio de vida, además en

muchas instituciones no se da el área de religión y de ética ya que se han perdido los valores en la familia y los jóvenes. Se necesita para formar buenas bases en las personas que se dedican al campo religioso y abrir la mente de los jóvenes frente a este campo. Se necesitan personas comprometidas con la fe para crear felicidad en el hombre, además la materia como tal ayuda a mejorar problemáticas sociales, ya que la sociedad actual pasa por un momento de crisis de valores, crisis en la familia, en la ética y la formación religiosa, permitiría destacar elementos para estructurar estos aspectos fundamentales para el desarrollo social sano. Es una necesidad no solo para el departamento de Nariño sino a nivel general. Además se necesita fortalecer los valores y experiencias religiosas, mejorar y orientar todas las áreas fundamentales, hacen falta testigos de amor de Dios, docentes convencidos de su vocación de guías, de maestros, al ejemplo de Jesucristo. La familia actual está en crisis, la sociedad carece de valores y no se respetan los deberes y derechos humanos. Fácilmente puede adaptarse a cualquier comunidad y orientar no solo el campo religioso sino también ético y moral. Por último, en las instituciones educativas debe existir un departamento de educación religiosa para no tomar esta asignatura como relleno.

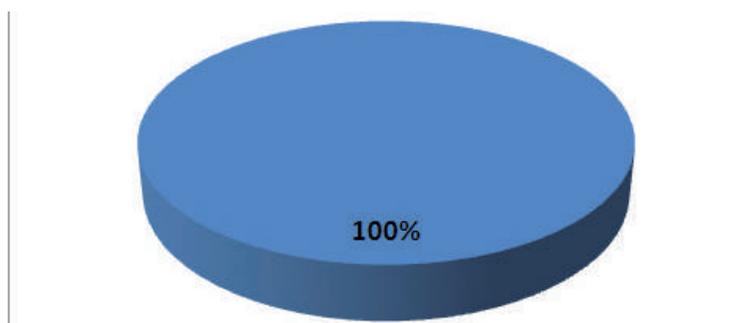
Dentro de la población de educadores el 7% respondió que no es necesario profesionales en el campo de la educación religiosa, porque no es productivo que solo un docente pueda enseñar esta disciplina, sino todos los que hacen parte de la comunidad educativa, pues hacen falta personas que realicen investigación en el campo humano, social y económico que necesita nuestro país.

Se concluye que el 93% de la población de educadores asumen la importancia de la educación religiosa, de tal modo que sea impartida por un educador especializado en esta disciplina, por la necesidad que abarca nuestro país en una época centralizada en la desesperanza, violencia y conflictos intrafamiliares, causantes del rompimiento de los tejidos sociales, debido a una falta de formación ética, moral y espiritual.

2.2. Perspectivas de estudiantes de undécimo grado frente a la finalidad de la educación religiosa a nivel regional

En una encuesta realizada a estudiantes de undécimo grado a nivel regional, respecto de la finalidad de la ERE en su proceso formativo, se arrojaron los siguientes resultados.

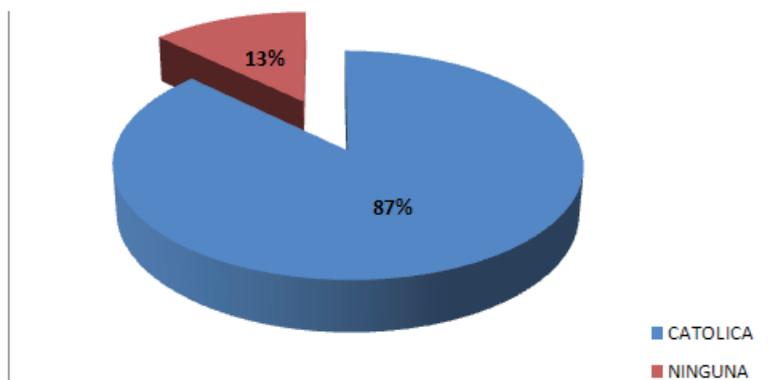
Gráfica 8. ¿En su colegio se ofrece la asignatura de religión?



Fuente: los autores, 2014.

Como es evidente, toda la población encuestada es unánime en afirmar la presencia de la ERE dentro de la propuesta educativa en todas las instituciones implicadas.

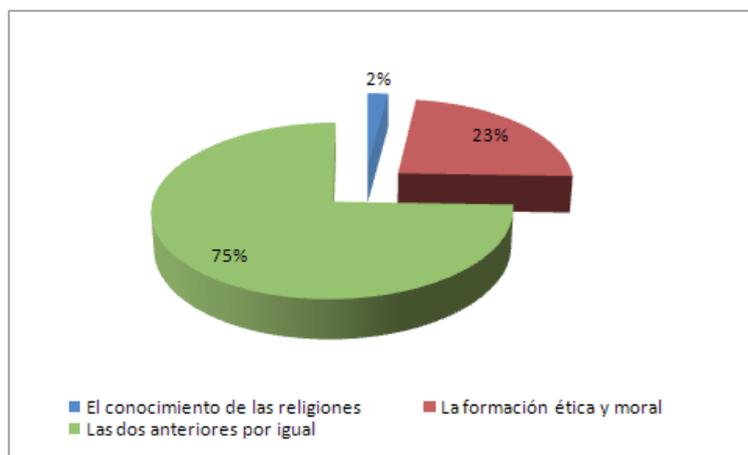
Gráfica 9. ¿En su colegio le inculcan alguna religión en especial?



Fuente: los autores, 2014.

En concordancia con lo anterior, a sabiendas por supuesto que la población no cambia en el desarrollo de la encuesta, es interesante saber una diferencia entre la anterior pregunta y la presente. Si bien es cierto que el 100% de los sujetos de prueba afirman que la ERE forma parte de la propuesta curricular de su institución, solamente el 87% sostiene que dicha formación se orienta desde los principios cristianos católicos. No obstante, deja muchos interrogantes la afirmación del 13% restante: ¿Será acaso que el enfoque de la formación religiosa recibida no tiene ninguna intención catequética o proselitista?, ¿la ERE es un espacio en que se inculca otro tipo de cosas (ética y valores) y no una formación religiosa como tal?, ¿el espacio de la ERE es orientada por personas que promueven una actitud crítica frente a la religión y la existencia de Dios, lo mismo que el ateísmo y/o la increencia? O, finalmente, ¿la ERE es un espacio utilizado para llevar a cabo otro tipo de actividades institucionales que no se encuentran alineadas con su objeto de estudio?

Gráfica 10. ¿Cuál de los siguientes componentes es más importante en la clase de religión?

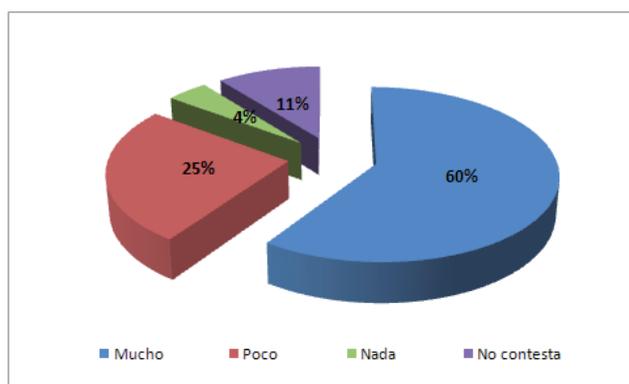


Fuente: los autores, 2014.

Si consideramos la lógica informativa con la que se manejan las preguntas de la encuesta, son cada vez más interesantes los resultados que arrojan. En este caso la mayor parte de la muestra (75%)

sostiene que, dentro de la ERE, además de un interés cognitivo respecto de las religiones, existe un interés que se podría calificar como «formativo», debido a que, a partir de dicho currículo, sea de forma teórica y/o práctica, se promueve el cultivo o desarrollo de la ética y los valores. Es interesante observar que la población que afirma esta visión complementaria e integral disminuye. También es interesante la afirmación del 23% respecto del énfasis en la formación en ética y valores dentro del espacio académico asumido por la ERE. Sin embargo no es claro si dicha promoción es puramente académica o formativa. Y frente a lo que dice el 2% no se conoce si dicho componente es asumido de forma exclusiva intelectual-cognitiva o, si por el contrario, existe alguna tendencia catequética y, en su defecto, proselitista.

Gráfica 11. ¿Cuánto aportaban a su información personal las clases de educación religiosa?

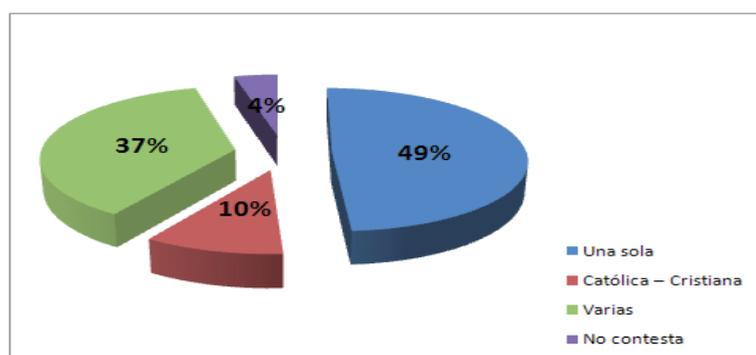


Fuente: los autores, 2014.

Sigue la disminución en el porcentaje de estudiantes cuyas afirmaciones, en una situación ideal, estaría anclada en completa sintonía con las respuestas anteriores. Lo anterior debido a que el 60% sostiene que la ganancia que les reporta las clases de la ERE dentro de su formación integral es significativa. Por otro lado, no se considera arriesgado unir las otras posturas, especialmente la de aquellos estudiantes que niegan algún tipo de validez por la parte

de la ERE y los que se abstienen de contestar. De hecho si se une con los que afirman que la validez o ganancia de la ERE es poca, ya se constituye en una población del 40%, lo cual es importante de considerar, dada su tendencia creciente, partiendo de la pregunta clave: ¿Por qué la ERE está perdiendo significatividad formativa?, ¿a qué se debe su rechazo o minusvaloración?

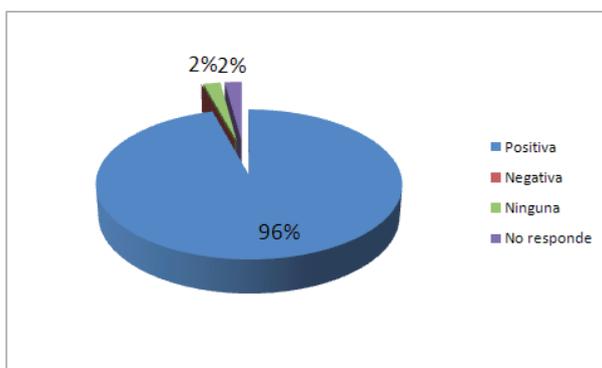
Gráfica 12. ¿Su clase de religión gira alrededor del conocimiento sobre diversas religiones, una sola religión, ninguna religión?



Fuente: los autores, 2014.

En sintonía con lo afirmado en la introducción del segundo apartado del presente capítulo, vivimos en una región cuyo predominio en la formación religiosa es cristiano-católica. No es difícil suponer, dado el contexto en el que se desarrolla la encuesta, que la postura del 49% y el 10% puede ser, en definitiva, la misma. Lo que significa que para el 59% la formación religiosa recibida tiene un tinte estrictamente cristiano-católico (habría que averiguar si es catequético). Sin embargo, no hay que descartar lo que dice el 37% que no deja de ser significativo (lo cual es necesario averiguar si dicho enfoque es trabajado con una intención puramente intelectual, crítica, catequética o proselitista). Finalmente, el 4% cuya posición podía entenderse perfectamente desde el contexto de la gráfica número 9.

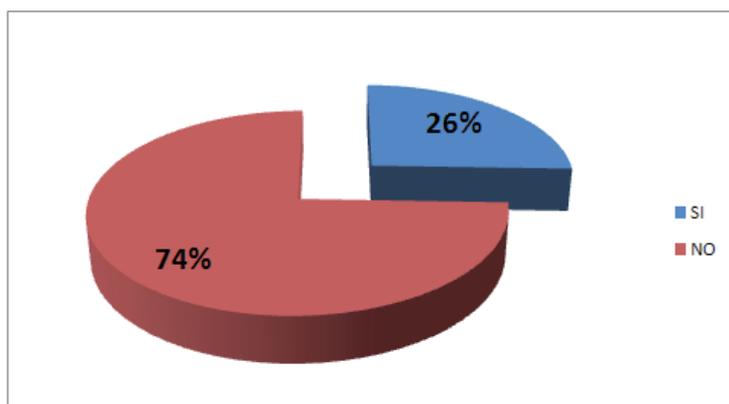
Grafica 13. ¿Qué relación encuentra entre los contenidos de su clase de religión y valores como la tolerancia y el respeto por la diferencia?



Fuente: los autores, 2014.

Atrae mucho la atención lo que exponen estos resultados, en comparación con lo que se ha discutido anteriormente, dado que para la gran mayoría la ERE se constituye en un espacio en donde se discuten los valores de la tolerancia y el respeto a la diversidad religiosa, a pesar de su enfoque mayoritariamente cristiano-católico. Lo que no está claro es si dicha promoción es simplemente intelectual o actitudinal.

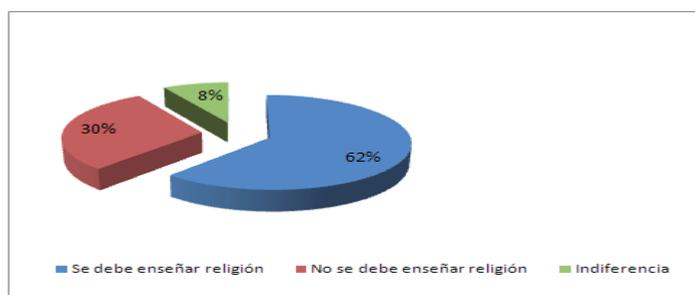
Grafica 14. ¿Se ha sentido obligado a participar en algún ritual religioso en su colegio?



Fuente: los autores, 2014.

En coherencia con la anterior pregunta es interesante lo que se muestra en la presente, pues si para la gran mayoría las clases de ERE se constituyen en un espacio propicio para promover, o al menos discutir los valores de la tolerancia y el respeto por la diversidad religiosa, es curioso que solamente el 74% afirme que su participación en los rituales de tipo religioso organizados por la institución es libremente asumida y que el 22% (quitando los que en la anterior pregunta afirman lo contrario o no lo hacen) se sienta obligado, lo cual llevaría a interrogarse sobre la distancia entre la teoría y la praxis, en materia de tolerancia y respeto por las diferencias y la diversidad religiosa, la cual es abarcada por actitudes intolerantes y proselitistas.

Grafica 15. ¿Qué opina frente a la afirmación de que en los colegios no debe enseñarse ninguna religión?

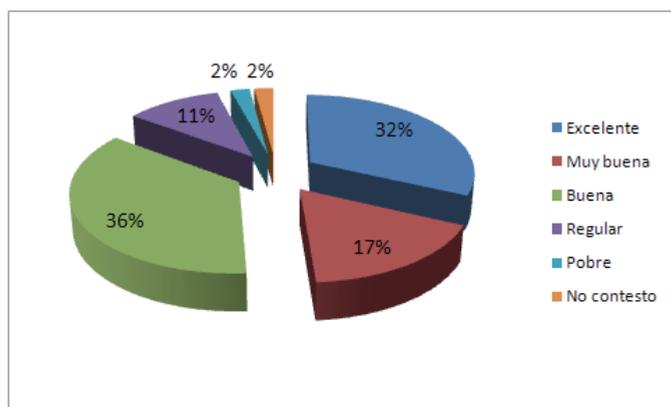


Fuente: los autores, 2014.

Complejiza mucho lo que se afirma en la presente pregunta y peor aún si se la asocia con las anteriores, dado que no es consuelo que el 62% afirme que la ERE debe mantenerse dentro de la propuesta curricular de la institución. Se trata de un 38% (dado que no es arriesgado, debido a la intencionalidad de la pregunta, asociar las dos posturas por diferentes que sean), quienes afirman que debe excluirse, lo cual contradice todo lo expuesto anteriormente. Ahora bien, valdría la pena preguntarse si dicha posición se debe a que el área no tiene significatividad formativa o, particularmente, a lo ex-

puesto en la pregunta anterior, asociado, como es obvio, con el tema de la tolerancia y el respeto por la diversidad religiosa.

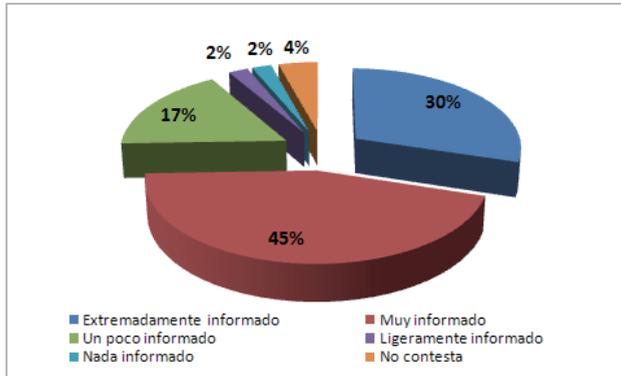
Grafica 16. ¿Cómo calificaría en general la calidad del profesor que dicta la clase de Religión?



Fuente: los autores, 2014.

Si se unen las tres primeras posturas, podría sostenerse el desempeño de los que imparten el área de la ERE en las instituciones educativas (85%). Situación que puede influir en la actitud del estudiante frente a la significatividad formativa del área y más aún cuando las pedagogías contemporáneas sostienen el papel tan importante de la motivación en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, la pregunta derivada sería la siguiente: si el 85% de los docentes que imparten la ERE tienen una valoración positiva, ¿por qué el 38% sostiene que es un área que debe desaparecer?, ¿será que el desempeño del docente no tiene nada que ver con la importancia del área?, ¿el desempeño se evalúa independientemente de la tendencia que se promueva frente a la religión y su importancia en la formación integral?, ¿los docentes son buenos tanto para promover la enseñanza religiosa como algo importante, como también para promover una postura crítica orientada al ateísmo y la increencia?, ¿para promover actitudes de tolerancia, respeto y diálogo, o, si se lo proponen, para lo contrario?

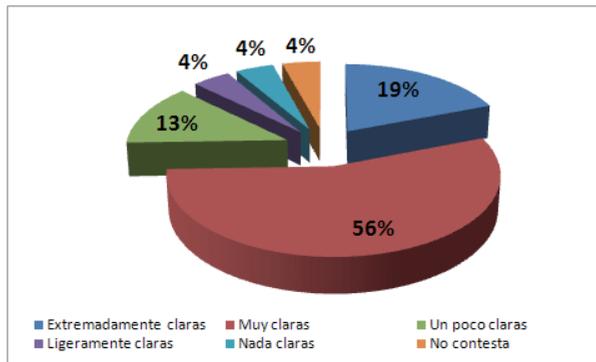
Grafica 17. ¿Qué nivel de conocimientos del material del curso tenía el docente de esta clase?



Fuente: los autores, 2014.

Como es evidente, el 75% de los estudiantes valoran la preparación de los docentes respecto de su objeto de estudio. Sin embargo es necesario aclarar que se habla de dominio epistemológico y no de idoneidad, algo que va más allá de dicho dominio. El 25% obtienen una valoración negativa, lo cual es delicado dado el espacio académico que lamentablemente goza la ERE en las instituciones educativas, situación que lleva a la posición expuesta anteriormente, respecto de su pertinencia en el currículo académico.

Grafica 18. ¿Qué tan claras fueron las explicaciones del docente?



Fuente: los autores, 2014.

Lo señalado en la presente pregunta, (lo mismo que sus resultados) guardan una estricta relación con lo expuesto en la anterior y por su puesto su impacto en lo determinado páginas atrás.

A partir de la anterior encuesta surge la siguiente pregunta: ¿qué está pasando con los licenciados egresados del programa de Educación Religiosa?, encontrando, desde esta perspectiva, falencias en cuanto a la oferta del programa en la ciudad de Pasto-Nariño, tal y como se muestra a continuación.

3. Estado actual del programa de Licenciatura en Educación religiosa en el ámbito regional

Se presentan a continuación programas de educación religiosa o afines presentes en el municipio de Pasto-Nariño, como contexto para poder determinar las tendencias de formación en el nivel de pregrado.

Tabla 2. Programas de educación religiosa o afines en el departamento de Nariño

Nombre universidad	Programa académico	Perspectiva – Orientación	Estado	Duración
Universidad Mariana de Pasto-Nariño	Licenciatura en Filosofía y Teología	El Licenciado en Filosofía y Teología de la Universidad Mariana será un profesional integral, humana y académicamente competente que no solo contribuirá en las transformaciones sociales y culturales, sino también en el proceso que se da en el interior de cada persona; el ser humano	Inactiva	5 años

Nombre universidad	Programa académico	Perspectiva – Orientación	Estado	Duración
Universidad Mariana de Pasto-Nariño	Licenciatura en Filosofía y Teología	llega a ser, a hacer, a saber y a convivir por la educación; configurando seres humanos que desde la pedagogía del amor tienen en cuenta sus dimensiones: espiritual, trascendente, humanística, científico-disciplinar y tecnológica, con sentido ético y crítico.	Inactiva	5 años
Universidad Santo Tomás de Aquino	Licenciatura en Filosofía y Educación religiosa-distancia	Es un programa de pregrado cuyo objetivo es formar licenciados en Filosofía y Educación religiosa con un espíritu crítico y analítico, capaz de integrar interdisciplinariamente los campos de formación pedagógica, investigativa, humanística, teológica y filosófica desde el contexto latinoamericano, e inspirada en la fe cristiana y el pensamiento dominicano - tomista.	Activa	5 años
Universidad Mariana de Pasto-Nariño	Licenciatura en Educación religiosa-Distancia	El programa de Licenciatura en Educación religiosa propende por propiciar la formación integral de los licenciados en Educación religiosa que asuman de manera autónoma, un diálogo incluyente entre fe y cultura teniendo en cuenta los aportes humanísticos,	Activa	4 años y un semestre

Nombre universidad	Programa académico	Perspectiva – Orientación	Estado	Duración
Universidad Mariana de Pasto-Nariño	Licenciatura en Educación religiosa-Distancia	teológicos, pedagógicos, epistemológicos e investigativos capaces de profundizar en el hecho religioso a través de procesos educativos, inspirados en el evangelio y la espiritualidad mariana y franciscana, que respondan a las necesidades del contexto regional y nacional.	Activa	4 años y un semestre
Fundación Universitaria Juan de Castellanos	Licenciatura en Ciencias Religiosas y Ética - Distancia	La Licenciatura en Ciencias Religiosas y Ética orienta su misión hacia la formación de un docente idóneo que a partir de la investigación educativa y la cualificación permanente desarrolle su labor pedagógica, fortalezca los valores y promueva la formación cristiana.	Inactiva	5 años
Instituto Teológico San Pablo	Licenciatura en Educación religiosa-Distancia. En convenio con la Fundación Universitaria Juan de Castellanos	La Licenciatura en Ciencias Religiosas y Ética orienta su misión hacia la formación de un docente idóneo que a partir de la investigación educativa y la cualificación permanente desarrolle su labor pedagógica, fortalezca los valores y promueva la formación cristiana.	Inactiva	5 años

Fuente: la presente investigación Año 2014.

A nivel regional se hacen presentes cinco programas, de los cuales dos tienen la denominación afin a la educación religiosa. El primero, la Licenciatura en Filosofía y Teología de la Universidad Mariana, aunque se encuentra inactivo, es el único que presenta investigaciones de corte religioso donde puntualizaremos cada una de ellas. Al acabarse este programa se abrió el programa de Licenciatura en Educación religiosa en la Universidad Mariana, obteniendo la resolución de aprobación por el MEN el 16 de octubre de 2013, donde hasta el momento no se ha podido abrir por falta de demanda.

El programa de Licenciatura en Filosofía y Educación religiosa de la Universidad Santo Tomás de Aquino, presenta investigaciones orientadas hacia la educación religiosa, pero se encuentran en Bogotá porque es la sede principal, aun así, se envió una carta a Bogotá para que envíen las investigaciones relacionadas con la temática, pero al encontrar la guía de las investigaciones la mayoría son de municipios alrededor de Pasto-Nariño, por lo tanto no se encontraron investigaciones desarrolladas en la ciudad de Pasto.

En el Instituto Teológico San Pablo, el programa se encuentra inactivo por la poca demanda en el Departamento de Nariño (la demanda que obtuvo el instituto cuando funcionaba era seminaristas), a su vez, las investigaciones reposan en la Universidad Javeriana de Bogotá.

En cuanto a la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, se encuentra inactiva por las nuevas exigencias del Ministerio de Educación, por lo cual están analizando la situación de los programas que se ofertan a distancia. Se hizo la revisión de las investigaciones y se encuentran desarrolladas en los municipios de Ipiales, Samaniego, Sandoná, Túquerres y Orito Putumayo, pero no se encontró en el municipio de Pasto.

A continuación se presentan investigaciones relacionadas sobre el objeto de estudio de los estudiantes egresados de la Universidad Mariana en la Licenciatura en Filosofía y Teología.

4. Investigaciones desarrolladas en el periodo 1994 a 2014 en la Universidad Mariana acerca de la educación religiosa en el programa de Licenciatura en Filosofía y Teología

A nivel local se encuentra la investigación «La actitud del adolescente frente al rito de la confesión» desarrollada en 1996. Los investigadores Ana Delgado de la Cruz, Juan Carlos Ocaña Medina y la Hna. Flor Pastas Ruiz, se preguntan ¿qué factores determinan la actitud del adolescente frente al rito de la confesión? La metodología utilizada fue una etnografía a través del paradigma cualitativo, la muestra fue con 45 estudiantes que hicieron parte de un grupo juvenil²⁶ y estas son las conclusiones:

-La urgente necesidad de fortalecer la pastoral penitencial que los adolescentes carecen de una fundamentación doctrinal acerca de lo que significa en realidad para el cristiano.

-Los adolescentes expresan que desean realizar una confesión en forma dialogal.

-Una sociedad permisiva ha llevado a los adolescentes a profesar «ya nada es pecado», esto hace que se observe en ellos una actitud de ausencia de culpa y moralidad²⁷.

La investigación «Impacto del fenómeno del satanismo en los jóvenes del Colegio Ciudad de Pasto» de 1999, con los investigadores Liliana Matabajoy y Guillermo Ramírez, tenía como pregunta problema ¿qué impacto tiene el fenómeno del satanismo en los jóvenes del colegio ciudad de Pasto? La metodología utilizada fue una etnografía a través del paradigma cualitativo, con una mues-

26 Cf. Ana Yamile Delgado, Juan Carlos Ocaña y Flor Amparo Pastos, *La actitud del adolescente frente al rito de la confesión*, Proyecto de investigación de pregrado (Pasto: Universidad Mariana, Facultad de Educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 1996).

27 *Ibíd.*, 150.

tra de 92 estudiantes de los grados 10 y 11. En los resultados de la investigación se encontró que los estudiantes que persiguen dicha postura antirreligiosa está evocada al anhelo de llenar vacíos afectivos con elementos superficiales, llevándolos a encontrar nuevas alternativas en las cuales quieren encontrar la solución de sus problemas. Otra conclusión es la ansiedad por experimentar y encontrar respuestas a sus interrogantes, causando consecuencias de sentido en su vida. Por último se encontró que los medios de comunicación influyen para que los estudiantes quieran experimentar dicho aspecto que no realiza la vida sino que la destruye y oprime. Y, por último, se encontró que el satanismo lleva a la destrucción de todos los principios que buscan el derecho a la vida y a la vida familiar²⁸.

La investigación «Religiosidad popular y devoción mariana en el santuario de Nuestra Señora de las Mercedes de la ciudad de Pasto» de 2001, tiene como autores al Pbr. Gilberto Chávez, Hna. María Eugenia Díaz, John Jairo Lemus y Franco Lemus. La pregunta problema fue: ¿qué manifestaciones de la religiosidad popular se podrían encontrar en la devoción mariana en el santuario de Nuestra Señora de las Mercedes de la ciudad de Pasto? La investigación tuvo un enfoque fenomenológico-cualitativo con una población de muestra de 57 creyentes de la virgen María y los hallazgos encontrados fueron: la mayoría de las personas le dan gran significado en vida a la devoción, le dan gran importancia a los objetos marianos ya que, para ellos, tener contacto con alguno de ellos significa sanación²⁹.

Así mismo, la investigación «La didáctica que se aplica en el área de religión contribuye al aprendizaje significativo de los estudiantes del grado cuarto de primaria del colegio Nuestra Señora de

28 Cf. Liliana Matabajoy y Guillermo Ramírez, *Impacto del fenómeno del satanismo en los jóvenes de Colegio Ciudad de Pasto*, Proyecto de investigación de pregrado (Pasto: Universidad Mariana, Facultad de educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 1999).

29 Cf. Gilberto Chávez, Eugenia Díaz y Jairo Franco, *Religiosidad popular y devoción mariana en el santuario de Nuestra Señora de las Mercedes de la ciudad de Pasto*, Proyecto de investigación de pregrado (Pasto: Universidad Mariana, Facultad de Educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 2001).

las Lajas de la ciudad de Pasto», de 2004, realizada por Víctor Hugo Rosero Arcos y Myrian Janeth Sotelo Cabrera, tenían como pregunta problema ¿cuáles eran las dificultades que se presentaban en el desarrollo del área de religión para contribuir al aprendizaje significativo de los estudiantes del grado cuarto de primaria del colegio Nuestra Señora de las Lajas de la ciudad de Pasto? La investigación utilizó el paradigma crítico social con un enfoque de investigación acción y la muestra fue con 48 estudiantes del grado cuarto de primaria. La primera falencia encontrada fue la poca intensidad horaria que se le da a esta área, el poco conocimiento de los docentes sobre cómo orientar el área, en cuanto al método y desarrollo que permiten enfocar y mejorar las condiciones de aprendizaje y enseñabilidad del área por parte del maestro, el contenido utilizado tenía falencias en que no brindaba un acercamiento más profundo al objetivo principal del área y tampoco eran contextualizados con el conocimiento previo del niño y a sus inquietudes básicas enfocadas dentro del credo de cada estudiante, las estrategias pedagógicas no permitían a los estudiantes tener un adecuado aprendizaje para el niño³⁰.

La investigación «Significado e importancia de la educación religiosa en la comunidad educativa Santa Teresita-Catambuco, San Juan de Pasto» del 2007 con los investigadores Arnold Delgado Velásquez, Jairo Fernando García López y Flor Velásquez Díaz. La pregunta problema de investigación fue ¿qué significado e importancia tiene la educación religiosa escolar en la comunidad educativa Santa Teresita-Catambuco? La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico. Entre las conclusiones se encontraron que la institución educativa le resta importancia al área de educación religiosa, asumiendo como docente orientador del área aquellos que les falta llenar o completar su carga académica. Por otro lado, se encontró que la orientación

30 Cf. Víctor Rosero y Miryam Sotelo, *La didáctica que se aplica en el área de religión contribuye al aprendizaje significativo de los estudiantes del grado cuarto de primaria del Colegio Nuestra Señora de las Lajas de la ciudad de Pasto* (Pasto: Universidad Mariana, Facultad de Educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 2005).

del área solo se enfoca en la religión católica-cristiana y no se da apertura a otras deidades a tener en cuenta con los estudiantes³¹.

La investigación «dificultades presentadas en el desarrollo de los procesos curriculares de la ERE en la Institución Educativa Ciudadela de Pasto sede Santa Mónica» de 2007, tiene como autores a Aura Castro y Sandra Burgos. La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico. Entre las conclusiones se encontró, que los docentes que imparten el área de educación religiosa no son idóneos para la orientación de la misma, por lo tanto, se observa un proselitismo hacia la religión cristiana y se orienta más hacia una catequesis que un área fundamental. Por otro lado, a los padres de familia poco les interesa la fundamentación de esta área dejando a un lado la preocupación de la misma y, por último, la intensidad horaria es muy poca para la orientación del área³².

La investigación «Trascendencia del área educación religiosa en la dimensión espiritual de los estudiantes del grado 11, de la institución educativa Santa Teresita de Catambuco» de 2010, cuyos autores son Carola Cuenca Cuellar, Gloria Daza Martínez y Patricia del Pilar Rosero Flores, se preguntan: ¿el área educación religiosa ha trascendido en la dimensión espiritual de los estudiantes del grado 11? Frente a este problema se trabajó bajo el paradigma cualitativo crítico social, con un enfoque de investigación acción³³, donde se encontraron las siguientes conclusiones:

31 Arnold Delgado, Jairo Gracia y Flor Díaz, *Significado e importancia de la educación religiosa en la comunidad educativa Santa Teresita-Catambuco*, San Juan de Pasto, Proyecto de investigación de pregrado (Pasto: Universidad Mariana, Facultad de Educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 2007).

32 Aura Castro y Sandra Burgos, *Dificultades presentadas en el desarrollo de los procesos curriculares de la ERE en la Institución Educativa Ciudadela de Pasto sede Santa Mónica*, Proyecto de investigación de pregrado, (Pasto: Universidad Mariana, Facultad de Educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 2007).

33 Carola Cuenca y Gloria Daza, *Trascendencia del área Educación religiosa en la dimensión espiritual de los estudiantes del grado 11, de la institución educativa Santa Teresita de Catambuco*, Proyecto de investigación de pregrado (Pasto: Universidad Mariana, Facultad de educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 2009).

- El área de educación religiosa ha sufrido varios cambios que van haciendo más complejo el desarrollo de su verdadero significado, lo cual no se limita a ofrecer fundamentación histórica de las grandes «religiones» o a impartir conocimientos sobre la moral o la axiología. Es ajena a este fenómeno en cuanto carece de profesionales en la ERE, designando para su enseñanza a profesores que no tienen carga completa.

- La investigación crea tres proyectos para mejorar la anterior situación, el primero, «hacia una resignificación de los procesos enseñanza, aprendizaje contrarrestando al relativismo y sincretismo»; el segundo: «saber, hacer y ser la ruta predilecta de una buena convivencia, a través de competencias específicas en el saber y básicas para el hacer y ciudadanas en el ser y convivir». Y el tercero el hacer pequeñas acciones convenientes y grandes obras tendiente a fortalecer la vida espiritual del estudiante, mediante pequeñas acciones que le permitan ocuparse del otro³⁴.

En el proyecto de «Reestructuración del plan del área de Educación religiosa Escolar Bethlemita», realizado por los investigadores Ofelia Cortés Ruiz, Natalia Duque Zapata, Elsa Marina Cruz Fagua, Ana Cecilia Segura Giraldo, Martha Liliana Esteban Torres y Edith Amparo Torres Rodríguez, de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana, del 2004, participa la comunidad educativa del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús de Pasto. Este trabajo pretende dar una respuesta efectiva a los nuevos cambios sociales y educativos del país, como también a una necesidad muy sentida de la comunidad educativa Bethlemita: la unidad del Plan de Área de Educación religiosa Escolar. Por ello está dirigido a la comunidad educativa Bethlemita en Colombia, dando trascendencia a las expectativas y características socioculturales de las diferentes localidades. La reestructuración del Plan de Área de Educación religiosa Escolar Bethlemita (E.R.E.B), cobra especial importancia en cuanto

34 Ídem.

que busca dar respuestas efectivas a las necesidades y expectativas de los estudiantes. La comprensión del conocimiento teológico, el fortalecimiento de la experiencia de fe y la sensibilización hacia el compromiso social son los ejes dinamizadores de esta propuesta y los objetivos que se pretenden alcanzar³⁵.

La investigación «Actitudes, creencias y prácticas religiosas de los trabajadores en Pasto: un estudio exploratorio», de Ximena Alexandra Ortega y Francisco Javier Villamarín de la Universidad de Nariño, busca explorar las actitudes, creencias y prácticas religiosas de los trabajadores de la ciudad de Pasto en el año 2009. Los datos analizados e interpretados, además de revelar un panorama actualizado de las características de la religiosidad local a partir de la información suministrada por los trabajadores que participaron en el estudio, plantea nuevos interrogantes y preguntas que invitan a seguir abriendo los caminos del conocimiento. Esta exploración permitió conocer, analizar y, en alguna medida, explicar el comportamiento de las creencias, prácticas y actitudes religiosas de los trabajadores del municipio de Pasto. También, a través de los resultados, se hizo un acercamiento al estado actual del fenómeno considerado en la generalidad de los habitantes del casco urbano de esta ciudad, en la primera década del nuevo milenio³⁶.

La investigación titulada: «Las experiencias religiosas y su incidencia en el comportamiento ético de los estudiantes de la Institución Universitaria CESMAG en la ciudad de Pasto», realizada por Segundo Emilio Acosta Díaz y Olga Yolanda Guerrero, se hizo en el contexto institucional con todos los programas académicos de la I.U. CESMAG en el 2008. Los hallazgos encontrados dan cuenta sobre el sentido de las motivaciones internas y externas presentes en

35 O. Cortés y otros. Proyecto de reestructuración del plan del área de educación religiosa escolar bethlemita. Tesis de especialización (Bogotá: Universidad de la Sabana, 2004), consultada en octubre 10, 2010. <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/5728/1/128461.pdf>.

36 X. Ortega y F. Villamarín, *Actitudes, creencias y prácticas religiosas de los trabajadores en Pasto: un estudio exploratorio*, Universidad de Nariño, 2009, consultada en octubre 10, 2010, file:///C:/Users/Fabian/Desktop/Actitudes,%20creencias%20religiosas%20en%20pasto.desbloqueado.pdf.

la experiencia religiosa. Los resultados señalan desde las posturas de los estudiantes universitarios frente a este fenómeno hasta el reconocimiento de sus motivaciones para la experiencia religiosa. La conclusión se orienta a destacar la práctica resultante de la vivencia espiritual, a partir de sus motivaciones, como un nuevo humanismo que trasciende lo personal e implica y transforma lo social. El conocimiento científico y el desarrollo cultural de las civilizaciones tienen la tarea de no descuidar el desarrollo personal, moral y espiritual como una dimensión fundamental presente en la vida humana, con clara incidencia personal, al punto de permitir orientar la vida, con especial importancia en quienes son líderes gestores y posibilitadores de transformación cultural y social en sus ambientes. Cabe aquí preguntarse ¿en un ambiente de pluralidad religiosa, étnica y cultural son posibles los diálogos interculturales que superen las diferencias y se concentren en la unidad a través de una profunda experiencia espiritual? La vivencia espiritual conlleva, en la práctica, la oportunidad de transformar las relaciones sociales y, por lo tanto, los comportamientos individuales de las personas. Así, un nuevo humanismo impregnado de experiencia religiosa puede dar respuestas acertadas a un mundo sediento de sentido espiritual que se debate en un estado de contradicciones y muchas veces de sinsentido. De allí que el papel de la educación superior sea el de sintonizar dos dimensiones fundamentales: la del libre desarrollo del pensamiento y la del abordaje de lo espiritual desde una perspectiva plural y abierta para proporcionar criterios que correspondan a las exigencias de la vida contemporánea³⁷.

Conclusiones

A manera de conclusión se puede asumir que la Licenciatura en Educación religiosa tiene como reto estar presente en los currículos académicos con el fin de formar integralmente a los estudiantes, dentro de los contextos de la enseñanza en los niveles de educación.

37 S. Acosta, O. Guerrero y E. Rojas, «La motivación y las experiencias religiosas», *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 33 (2011), consultada en octubre 10, 2010, <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/19/39>.

En esta misma línea de análisis, es importante realizar la diferencia entre Educación religiosa Escolar y catequesis religiosa, la primera como ciencia debe enfatizarse hacia los procesos de producción académica y, por lo tanto, sus dinámicas deben reforzar las materias u objetos de estudio de los programas.

En algunos establecimientos se confunde el área de religión con educación moral. Esta situación llevó a que varios colegios reemplazaran esta área por la de ética. En la educación religiosa se muestran los valores morales que la religión propone a la sociedad y le permite a los estudiantes comprenderlos pero no los obliga a que los vivan según una determinada confesión³⁸.

La ERE debe no solo enseñar las propuestas del catolicismo en colegios de este corte, debe además permitir el conocimiento de las tendencias religiosas presentes en Colombia y en el mundo, que se identifica como reflexión dentro de las exigencias de la era de la globalización, pero encubierto por una esencia de valores morales y éticos. Esto implica reforzar desde los licenciados un criterio claro de formación personal y hacia los educandos.

Para el caso de docentes en esta área del aprendizaje, el reto se enfatiza hacia la formación de los mismos en el área, es decir, que sus competencias deben ser acordes a la enseñanza de la religión y evitar que profesionales de otras áreas realicen procesos de formación en las ciencias religiosas. Existe una alta tendencia a que esta asignatura sea dictada por profesionales que no solamente carecen de dominio en la *episteme* del área, sino también de idoneidad. Esto implica que la educación religiosa se asuma como compromiso de formación en torno a la esencia misma de la ciencia, los valores, la ética y demás, como idoneidad del área. Este mismo reto es evidenciado en las opiniones de los profesionales a nivel de la región, en

38 F. Salazar, «Los 5 problemas de la educación religiosa», *El Tiempo* enero 16, 2007, consultada en octubre 10, 2010, <http://blogs.eltiempo.com/confesiones/2007/01/16/los-5-problemas-de-la-educacion-religiosa/>.

la que la mayoría argumenta que los cursos académicos de religión son dictados por profesionales de otras áreas, perjudicando los procesos de aprendizaje y de comprensión.

Por otro lado, la educación religiosa debe estar articulada a otras áreas del conocimiento. El profesor Salazar también plantea que esta debe ser integradora, es decir, que si el conocimiento se entiende como construcción holística, la ciencia de la religión al articularse con otras ciencias, le genere en el estudiante mantener la importancia que requiere y la construcción académica se convierte en mucho más completa y necesaria. «Es necesario que la llamada "formación integral" no sea únicamente un discurso de moda sino un proyecto comprometido con la comunidad educativa en su proceso de comprensión, asimilación y transformación del entorno dentro del cual se encuentra también la religión»³⁹.

Según los datos arrojados en el sondeo de encuestas hechas por educadores del sector público y privado de la ciudad de Pasto, se comprobó que el 93% le dan la prioridad a que la Licenciatura en Educación religiosa sea impartida por licenciados de esta disciplina. Una de las opiniones que manifestaban los encuestados era acerca del gran aporte que daría el educador en la educación para el futuro de Colombia, puesto que no solo orientará en las aulas un conocimiento sino, por el contrario, será testimonio de vida y formará a niños(as), jóvenes y demás en el componente humano. Como dice Savater en su libro *El valor de educar* «el ser humano es también un deber, la solidaridad es un rasgo propio de las personas muy humanas. Habrá pues quien ni siquiera intente ser humano o quien lo intente y no lo logre, junto a los que triunfen en ese noble empeño. Nacemos humanos pero no basta: tenemos también que llegar a serlo»⁴⁰. A quien recae la mayor parte de la responsabilidad de la formación humanizante del estudiante es al maestro en educación religiosa y ética y valores. Aunque todos los educadores deben de formar integralmente, son los maestros de las áreas hu-

39 Ídem.

40 F. Savater, *El valor de educar* (Barcelona: Aries, 1997), 19.

manas a quienes recae la formación humana y lograr el «Ascenso a la Humanidad».

Por ello es importante retomar lo que dice el papa Benedicto XVI en la encíclica *Caritas in Veritate*, donde expone la caridad como un factor que se ha dejado a un lado en la humanidad y del desarrollo económico que han tenido diversos países del mundo:

Hoy, muchas áreas del planeta se han desarrollado, aunque de modo problemático y desigual, entrando a formar parte del grupo de las grandes potencias destinado a jugar un papel importante en el futuro. Pero se ha de subrayar que *no basta progresar solo desde el punto de vista económico y tecnológico*. El desarrollo necesita ser ante todo auténtico e integral. El salir del atraso económico, algo en sí mismo positivo, no soluciona la problemática compleja de la promoción del hombre, ni en los países protagonistas de estos adelantos, ni en los países económicamente ya desarrollados, ni en los que todavía son pobres, los cuales pueden sufrir, además de antiguas formas de explotación, las consecuencias negativas que se derivan de un crecimiento marcado por desviaciones y desequilibrios⁴¹.

Esto radica en la falta de caridad, por parte de todos los seres humanos, que se encuentran en una comunidad. Se hace dispensable acudir a una educación que sensibilice la dimensión humana del hombre de hoy.

Cada vez que se mencionan las grandes inquietudes de nuestro tiempo, el individualismo, la intolerancia, la violencia, el abuso de drogas, etc, se llega a la misma conclusión: son cuestiones que deben afrontarse desde la escuela. Pero también sabemos que en casi todos los países se habla de crisis de la educación y se suceden

41 Benedicto XVI, *Carta encíclica Caritas in veritate*, consultada en octubre 10, 2010, http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_benvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_sp.html.

cacofónicamente los planes de estudio, el desconcierto de los maestros, las protestas de los estudiantes, las quejas de los padres, los debates entre partidarios de la enseñanza pública y la enseñanza privada. Parece oportuno hacer un alto y plantear las cuestiones esenciales: ¿qué es la educación?, ¿qué ha sido y qué puede llegar a ser?, ¿qué esperamos de ella?, ¿consiste en la mera transmisión de conocimientos o debe formar para la ciudadanía democrática? En este estado del arte acerca de la educación religiosa se intenta responder a estas preguntas y también acercarse a otras cuestiones fundamentales: la tensión educativa entre disciplina y libertad, el eclipse de las humanidades, los límites de la neutralidad escolar, el papel de la familia, la formación moral y su relación con el sexo, las drogas o la violencia. Se trata de una reflexión de alcance filosófico y teológico pero cuyos resultados prácticos atañen al más amplio espectro social: por eso el licenciado de educación religiosa mantiene su identidad en formar humanamente, una tarea que no es tan fácil para nuestro tiempo con todos los retos y desafíos que anteriormente fueron mencionados.

De otro lado, en los últimos tiempos se ha comprobado que, lejos de desaparecer el horizonte religioso, ha crecido con un nuevo vigor y con orientación diversa, debido a la necesidad espiritual y de trascendencia inherente al ser humano. La secularización del contexto social en el mundo contemporáneo, ha dejado un sabor religioso de tipo subjetivista en el imaginario colectivo de los actores sociales y en su mundo de la vida⁴², despreciando cualquier clase de institucionalización de la esfera religiosa que pretenda propender por la verdad absoluta de su credo. La negación de la objetividad de la realidad trascendente, que por lo tanto no puede ser administrada u ofrecida por ninguna clase de institución religiosa, implica el desprecio por la dimensión histórica y reveladora de la fe⁴³. Así, cualquier expresión radical de la fe es vista como sectaria, dogmática e impositiva. Por lo que, hacer presen-

42 J. Habermas, *op. cit.*, 67.

43 Cf. G.M. Tomás y Garrido, *Los desafíos éticos del futuro*, consultada en octubre 10, 2010, <http://es.catholic.net/op/articulos/44058/los-desafos-ticos-del-futuro.html>.

te la fe en el mundo cotidiano se vuelve raro, extraño y ridículo. Orar se considera ridículo, ayunar se considera absurdo, alabar se considera ingenuo y, finalmente, tener una vivencia espiritual, deseos de elevarse hacia la trascendencia y ganas de alcanzar la perfección ontológica del ser, deviene como una práctica sectaria y trivial, alienante y cosificada. Del mismo modo la afirmación de la identidad católica es criticada como fundamentalismo. En definitiva, se ha abandonado la verdad de la revelación, se ha oscurecido la pérdida del sentido de trascendencia de la persona humana y se ha olvidado que la verdad está en Cristo crucificado y resucitado.

Por lo tanto, el desafío es volver a la persona en tanto ser integral y agente social creador de nexos espirituales de vida, abandonando la cosificación que generalmente se hace del otro, el otro estudiante, profesor, madre, padre, amigo, funcionario, etc., tomando como base y piedra angular del programa del ministerio y el mensaje de salvación de Jesús, y de María su servidora y madre nuestra, desde una visión humanista del educando, que permita comprenderlo como persona moral, espiritual y llamado a la trascendencia.

Bibliografía

Acosta, S.; Guerrero, O. y Rojas, E. «La motivación y las experiencias religiosas». *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* 33 (2011). Consultada en octubre 10, 2010. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/19/39>.

Aguerondo, A. *Nuevas formas de ver la educación*. Madrid: Paidós, 1992.

Benedicto XVI. *Carta encíclica Caritas in veritate*. Consultada en octubre 10, 2010. http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_benvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_sp.html.

Bloch, E. *El ateísmo en el cristianismo*. Madrid: Taurus, 1983.

- Castro, Aura y Burgos, Sandra. *Dificultades presentadas en el desarrollo de los procesos curriculares de la ERE en la Institución Educativa Ciudadela de Pasto sede Santa Mónica*. Proyecto de investigación de pregrado. Pasto: Universidad Mariana, Facultad de educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 2007.
- Cerón, B. *Espacio, economía y cultura de Pasto*. Consultada en octubre 10, 2010. <http://www.banrep cultural.org/blaavirtual/geografia/pasto/parte1/cap5-35.htm>.
- Chávez, Gilberto; Díaz, Eugenia y Franco, Jairo. *Religiosidad popular y devoción Mariana en el santuario de Nuestra Señora de las Mercedes de la ciudad de Pasto*. Proyecto de investigación de pregrado. Pasto: Universidad Mariana, Facultad de Educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 2001.
- Cortés, O. y otros. Proyecto de reestructuración del plan del área de educación religiosa escolar Bethlemita. Tesis de especialización. Bogotá: Universidad de la Sabana, 2004. Consultada en octubre 10, 2010. <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/5728/1/128461.pdf>.
- Concilio Vaticano II. *Constitución Pastoral Gaudium et Spes*. Consultada en octubre 10, 2010. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html.
- Cuenca, Carola y Daza, Gloria. *Trascendencia del área Educación religiosa en la dimensión espiritual de los estudiantes del grado 11, de la institución educativa Santa Teresita de Catambuco*. Proyecto de investigación de pregrado. Pasto: Universidad Mariana, Facultad de educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 2009.
- Dawkins, Richard. *Espejismo de Dios*. Madrid: Espasa Calpe, 2007.
- Delgado, Ana Yamile; Ocaña, Juan Carlos y Pastos, Flor Amparo. *La actitud del adolescente frente al rito de la confesión*. Proyecto de investigación de pregrado. Pasto: Universi-

- dad Mariana, Facultad de Educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 1996.
- Delgado, Arnold; Gracia, Jairo y Díaz, Flor. *Significado e importancia de la Educación religiosa en la comunidad educativa Santa Teresita-Catambuco, San Juan de Pasto*. Proyecto de investigación de pregrado. Pasto: Universidad Mariana, Facultad de Educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 2007.
- Duméry, H. *El ateísmo en nuestro tiempo*. Barcelona: Nova Terra, 1967.
- Duquoc, C. *El Dios diferente*. Salamanca: Sígueme, 1982.
- Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Editorial Taurus, 1999.
- Hernández, J. L. *Fenomenología y filosofía de la religión*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1999.
- Hortelano, A. *Problemas actuales de Moral III: ética y religión*. Salamanca: Sígueme, 1984.
- Küng, H. *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Editorial Trotta, 2006.
- _____. *Ser Cristiano*. Madrid: Cristiandad, 1977.
- Matabajoy, Liliana y Ramírez, Guillermo. *Impacto del fenómeno del satanismo en los jóvenes del Colegio Ciudad de Pasto*. Proyecto de investigación de pregrado. Pasto: Universidad Mariana, Facultad de Educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 1999.
- Ortega, X. y Villamarín, F. *Actitudes, creencias y prácticas religiosas de los trabajadores en Pasto: un estudio exploratorio*. Universidad de Nariño, 2009. Consultada en octubre 10, 2010. file:///C:/Users/Fabian/Desktop/Actitudes,%20creencias%20religiosas%20en%20pasto.desbloqueado.pdf.

- Parra, A. «Hermenéutica del conflicto y la reconciliación». *Congreso de Teología. 70 años de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana en Colombia*. Medellín: Pontificia Universidad Bolivariana, 2007.
- Rodríguez, Diego. «Educando futuros Edipos». En *Primer Encuentro Nacional de Pedagogía, Investigación y Cultura*. Pasto: UNIMAR, 2014.
- Rosero, Víctor y Sotelo, Miryam. *La didáctica que se aplica en el área de religión contribuye al aprendizaje significativo de los estudiantes del grado cuarto de primaria del colegio Nuestra Señora de las Lajas de la ciudad de Pasto*. Pasto: Universidad Mariana, Facultad de Educación, programa de Licenciatura en Filosofía y Teología, 2005.
- Salazar, F. «Los 5 problemas de la educación religiosa». *El Tiempo* enero 16, 2007. Consultada en octubre 10, 2010. <http://blogs.eltiempo.com/confesiones/2007/01/16/los-5-problemas-de-la-educacion-religiosa/>.
- Sánchez, S. *Diálogos imperfectos*. Pasto: Ediciones Universidad de Nariño, 2004.
- Savater, F. *El valor de educar*. Barcelona: Aries, 1997.
- Schillebeeckx, E. *Dios y el hombre*. Barcelona: Editorial Novaterra, 1972.
- Silva Giraldo, G. D. *El concepto de competencia en pedagogía conceptual*. Consultada en noviembre 6, 2014. <http://www.monografias.com/trabajos23/competencia-pedagogia/competencia-pedagogia.shtml>.
- Toffler, A. *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés, 1991.
- Tomás y Garrido, G. M. *Los desafíos éticos del futuro*. Consultada en octubre 10, 2010. <http://es.catholic.net/op/articulos/44058/los-desafos-ticos-del-futuro.html>.

- Remolina, G. *Naturaleza e identidad de la educación católica según Benedicto XVI*. Conferencia tomada de Congreso Nacional de Pedagogía. Pasto: Colegios CONACED, 2009.
- Romero, Alberto. *Globalización y pobreza*. Pasto: Universidad de Nariño, 2002. Consultada en octubre 10, 2010. <http://www.eumed.net/coursecon/libreria/AR-glob-libro.pdf>.
- Vásquez Rodríguez, F. «Las premisas de Frankenstein. 30 fragmentos para entender la postmodernidad». *Revista Signo y Pensamiento* 23, Vol. 12 (1993): 97-105.



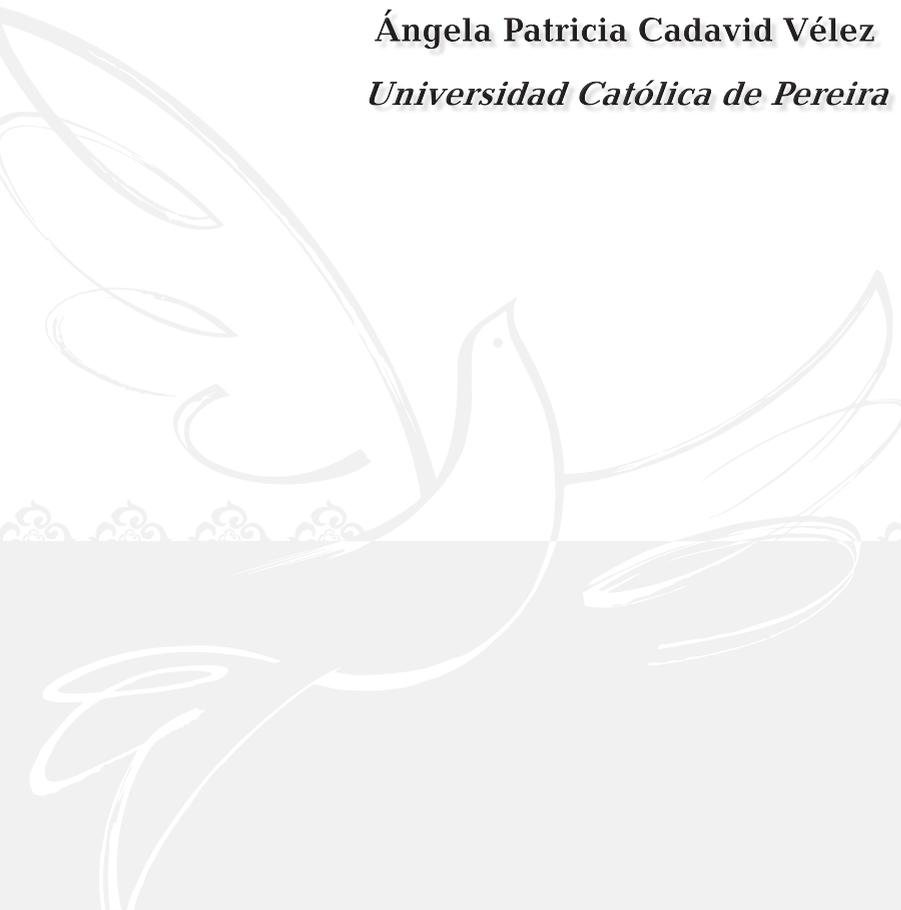
Capítulo 6

Religión y violencia: relaciones históricas en Colombia

Yulman Fernando Arias Betancur

Ángela Patricia Cadavid Vélez

Universidad Católica de Pereira



La religión, como fenómeno de la cultura, está inmersa en medio de las demás complejidades y dispositivos de la civilización. Ella converge y se conjuga con las estructuras más sólidas de cualquier sociedad, entre estas, la lucha de poderes y por los bienes más preciados que tiene todo pueblo o comunidad establecida. Plantear las relaciones existentes entre religión y guerra, religión y violencia y religión y paz, es una tarea relevante en el conocimiento y comprensión del desarrollo histórico de muchas naciones, por supuesto, Colombia no escapa a esta consideración.

Mirar el territorio colombiano, como nación conquistada y colonizada por Europa desde la Edad Media, es develar su inevitable dependencia histórica de esquemas culturales que no le son propios, pues muy a pesar de sus ancestros nativos, la realidad del dominio, el exterminio y el desplazamiento étnico y cultural, remiten a la idea de una confrontación entre idiosincrasias y, más aún, entre sus valores más arraigados, entre los que se cuenta el credo o confesión religiosa.

La pugna entre la religiosidad ancestral indígena y el hegemónico sistema cristiano tuvo su momento, podría decirse, corto y sin mayor resistencia en las primeras décadas de inserción española en América, mas, el posterior desencadenamiento de las causas políticas independentistas y la consolidación de las repúblicas en las últimas dos centurias, enfrentaron el régimen religioso instaurado por los europeos con las ideologías emancipadoras y populares. Esto contrajo un clima de violencia y división social que aun hoy tiene sus ecos y consecuencias visibles. Describir y acercar esta dinámica es propicio para desentrañar el rol y la relevancia de la religión en la construcción de escenarios nacionales de justicia y paz o, como lo muestra la historia colombiana, de conflictos y contiendas.

1. La religión y la política

Desde las épocas de la colonización española sobre América Latina y aun desde la misma conquista, los medios de adoctrinamiento en la fe fueron muy difundidos en los territorios americanos. Esta expansión religiosa tuvo posteriormente una concordancia a nivel político, pues muchas de las fórmulas catequéticas de los catecismos del siglo XIX eran un compilado de premisas políticas respaldadas por enunciados de fe, por ejemplo, que el poder del rey proviene de Dios. Pese a esto, desde mitad del siglo XVIII ya se habían promulgado también catecismos ideológicos de corte revolucionario, muchos de ellos se empezaron a difundir en escuelas y centros de enseñanza. La corona española ordenó recogerlos y fueron prohibidos por ser contrarios a la recta enseñanza del pensamiento.

Se insinúa, desde este acontecer, una imposición política e ideológica de sistemas de gobierno dominantes, lo cual siempre ha generado repulsiva social, pues pese a las mismas estrategias de difusión literaria y de instrucción escolar, la institucionalidad de los referentes religiosos pretendidos en un orden colonial, poscolonial y de dependencia económica, fueron objeto de crítica desde sectores populares pues la consideraban aliada del sistema opresor.

Así, las consiguientes proclamaciones de catecismos políticos con motivo de la independencia de las colonias americanas, dejaron al descubierto la proclamación de sacerdotes en favor de la revolución, inspirados por planteamientos de teólogos predecesores. Muchas publicaciones permearon las escuelas de los territorios independientes con doctrinas de libertad y emancipación del orden civil, ante ello corrientes conservadoras procuraban la restauración de valores tradicionales de fidelidad a España, iniciativa respaldada por la Iglesia católica¹.

1 Cf. Javier Ocampo, «Los catecismos políticos en los orígenes de Colombia», en *Iglesia, movimientos y partidos. política y violencia en la historia de Colombia*, comp., Javier Guerrero (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1995), 2005.

Al respecto, se aprecia cómo las estructuras religiosas en sí mismas demandan una organización compleja para su funcionamiento, ya sea por el número significativo de fieles que congrega, ya sea por la diversidad de procesos espirituales que ofrece, ya sea por las relaciones múltiples con la sociedad. Paradójicamente el poder religioso necesita el poder social asentado en la organización jerárquica o institucional de las congregaciones de fe. Para el caso de la sociedad colombiana ha estado influenciada por la fe católica inspirada desde dos componentes esenciales. De un lado, la directriz y guía de la autoridad eclesiástica en materia de fe, pero de otro lado las connotaciones socioculturales que la religiosidad adquiere y reafirma en sectores de población.

Dicha organización social de la religión inherentemente acusa formas políticas, intereses comunitarios y mediaciones económicas. Pero por la misma complejidad estructural y su naturaleza humana, desborda el escenario de la fe y entra en fuertes tensiones terrenales desde los aspectos ya mencionados. En el caso concreto de la fe cristiana y católica, la Iglesia ha ostentado desde antaño fuerte influencia social y particularmente ha tomado postura política así como parte en conflictos sociales.

La institucionalidad religiosa, específicamente eclesiástica, ha de procurar en sus acciones jerárquicas establecer un orden jurisprudencial, es así que apelando a las formas legislativas de la sociedad logra emitir sentencias y declaraciones en la esfera civil, casos como excomuniones y prohibiciones de fe son vestigios de impotencia de la autoridad, en contraposición con el sentir espiritual de las bases, llegando incluso a manifestaciones de violencia física, amotinamientos, desobediencia eclesial y rencillas en torno a la fe.

Este sentimiento religioso, como emblema e icono social establecido, cobra una fuerza colectiva emplazante, que se consolida con los argumentos de hecho en la vida cotidiana de las comunidades, a tal punto que genera una sinergia masiva que entroniza causas religiosas como causas políticas y sociales, ante lo cual la violencia es un componente incidental de tal entramado. La tensión

ideológica está de por medio en las causas sociales de la religión y la fe. Así, en Colombia, desde la confrontación bipartidista (conservatismo-liberalismo), el patrimonio religioso se ve amparado o detractado por actores y agentes gubernamentales y políticos, de tal forma que se confirma lo religioso como llevadero de una gran carga de tensión y acción social.

De igual manera la escuela cobra, en estas instancias, un lugar importante como centro de impartición de la enseñanza ideológica de las gentes en un cúmulo estructurado de lecturas sociopolíticas y culturales, incluidas las doctrinas religiosas, donde todo apunta a confirmar el regio orden a ser establecido en bondad de quien gobierna. La exaltación del sentido de patria en las naciones independizadas de Latinoamérica en el siglo XIX, tiene un gran anclaje en las pedagogías cívicas de las celebraciones de los héroes y sus gestas, con expresiones artísticas y culturales, incrustadas en las nacientes escuelas y en los oficios religiosos, al punto de que algunos héroes de la patria han sido nombrados con títulos de grandes héroes bíblicos (liturgia cívica).

La instrucción hacia el patriotismo toma forma colectiva a través de documentos, con un claro carácter de imitar y renombrar a los grandes próceres y denegar a los contradictores y traidores. Existe una fuerte relación entre las narrativas históricas y los estados de conciencia sobre la identidad y sentido de pertenencia de grupos humanos de tal forma que se arraiguen en su idiosincrasia como verdad relevante².

La toma de conciencia identitaria del colectivo y sus baluartes tiene afianzamientos en esquemas de ideología política, filosófica y religiosa pues compaginan matrices conceptuales.

2 Yulman F Arias, "Religiosidad, radicalismos y violencia en Colombia", *Revista Páginas* 95 (2014): 28.

Este estilo de formación en la fe patriótica que exalta personajes idealizados como héroes, no obstante, se hace contradictorio porque genera exclusión en la lectura de procesos sociales desde las bases que aportaron a las conquistas de independencia. El refuerzo de la identidad patriótica se entrecruza con una legitimación en el tiempo de las grandes hazañas, haciendo ver como peligrosos otros desarrollos e interpretaciones, de alguna manera se hace doctrina cívica. Aquellas bases empiezan a ser desconocidas y desplazadas por la historia, entre tanto que los mecanismos de control del estado oficial frente a las tentativas de libre pensamiento y opción de creencias suelen canalizarse por vía de la prohibición y la censura, lo que desata una reacción colectiva de búsqueda de ideales no reprimidos, la tensión y confrontación se dan entonces, en diferentes escalas de presencia.

De lo anterior se avizora que existe el riesgo de que las posturas de verdad como doctrina social se radicalicen e incurran en violencia e intolerancias ante intentos de interpretar la historia nacional o patria. En este sentido, existe un sistema de creencias y mitologías programadas como necesidad identitaria de los pueblos pero en expresión sesgada de algunos grupos de población (criollismo) y entronizado por estructuras ideológicas o religiosas (cristianismo, marxismo), pues en el caso de las últimas se trata de una especie de religación hacia ideales de humanidad y sociedad³.

En la historia más reciente de Colombia, las convicciones religiosas en los movimientos políticos del siglo xx estuvieron presentes y arraigadas en asociaciones y partidos, proclamando como lema y bandera convicciones católicas. Tal es el caso de la Alianza Nacionalista Popular predecesora de la ANAPO (1961). Los intereses eclesiales reñían con las orientaciones estrictamente partidistas y generó disidencias y disolución de acuerdos. A pesar de las disonancias de las dirigencias los discursos de la fe lograban su objetivo, por medio de la política y se arraigaban en la mentalidad de las

3 Cf. Rodolfo De Roux, *Violencias y tolerancias* (Bogotá: Nueva América, 2000).

bases populares y comunitarias. La defensa de las tradiciones católicas fue estandarte del partidismo bilateral de mitad del siglo xx.

Más allá de las conexiones institucionales, el hacer ideológico y religioso se tornaba en uno u otro momento en un hacer político, lo cual conllevaba a una inevitable estela de oposición y detracción de grupos, comunidades, sectores, dirigentes. Se creó un clima de confrontación y de animación de masas en favor o en contra de posturas innegociables. Con esto puede advertirse que «Las comunidades de destino pueden inspirar amor y generosidad pueden generar odio y fanatismo contra el otro»⁴.

La militancia política, impregnada de oratoria religiosa, confrontaba no solo a los partidos sino a sectores de población, con el agravante de modelos revolucionarios extremos de ministros de la Iglesia (Camilo Torres). La fe eclesial se dividía entre posturas políticas, ahora con nuevos insumos ideológicos como las corrientes comunistas.

Desde la misión eclesial entendida por muchos líderes colombianos como la proposición de una revolución social cristiana, se dieron manifestaciones y protestas que terminarían con acciones restrictivas por parte del gobierno estatal. La institucionalidad eclesial en su fuero debía sentar premisas formales acatando las orientaciones pastorales de la Iglesia romana, así detractaba líderes y caudillos políticos aunque tuvieran el respaldo de las bases populares, dado su discurso religioso de fe católica⁵.

El gobierno eclesiástico urgía la necesidad de posturas firmes y dicientes, coherentes con su convicción cristiana de lo social y de lo político, aunque con fuertes presiones de sectores oligárquicos y de dirigencia económica del país, que contrastaba en una oposición entre la anunciada doctrina social y un cierto desprecio por sectores

4 *Ibíd.*, 57.

5 Yulman F. Arias, *op. cit.* 29.

populares de colombianos, filiados a corrientes políticas encriptadas en anhelos de justicia social inspirada por el mensaje cristiano.

En el escenario político de la mitad del siglo xx en Colombia confluyeron la cercanía del partido conservador con el clero eclesial católico, en cuanto a unificar esfuerzos en pro de una afirmación de la fe católica y en contra de la presencia de ideologías comunistas o socialistas en la nación, esto mediado por una lucha en la prensa escrita de la época con descalificativos públicos, especialmente de la derecha político-religiosa hacia la izquierda. En el empoderamiento social de las causas de la tradición religiosa, los medios de prensa fueron influyentes como dispositivos hegemónicos entre las tensiones sociales de una sociedad en busca de identidad nacionalista y teniendo como propuesta muy afincada la fe promulgada por la Iglesia católica desde los inicios del siglo xx⁶.

La conquista de la fe como apología y defensa de corrientes contrarias, que en repetidas ocasiones causaron heridas en la historia colombiana del siglo xx, urge en tal condición una militancia intencionada desde la esfera eclesial hacia un accionar político directo pero con alcances desbordados de fanatismo y ultra conservadurismo, haciendo campaña incluso a la violencia, desde el mensaje social y político, que abogaba por la lucha en favor de la religión y desde el partidismo conservador. Incluso expresaba: «El Reino de los Cielos no se conquista sin violencia. El establecimiento del cristianismo no fue un deporte pasivo. Para edificar es necesario destruir»⁷.

La polarización de la institucionalidad religiosa desvirtuó el horizonte espiritual y de fe hacia causas terrenas particularizadas, con matices ideológicos y políticos con una férrea defensa de ideales

6 Cf. Armando Monroy, «Un motín por la coronación de la virgen en Chiquinquirá», en *Iglesia, movimientos y partidos. Política y violencia en la historia de Colombia*, op. cit.

7 Cf. Yulman F. Arias, op. cit., 30.

extremistas, ampliándose a un accionar de hecho incluidos los actos de violencia.

La urgencia del afianzamiento ideológico e institucional desde intereses políticos y religiosos (eclesiales) prepara arremetidas de totalitarismo social en torno a la confesión de fe o a la adhesión partidista con la contrapartida de una directa y concisa acción en contra de quienes no se sumen a la iniciativa de la hegemonía, como ocurrió en el departamento de Boyacá entre los años 1946 y 1950. Desde los púlpitos, las pastorales, los sermones, boletines y comunicados de prensa, la incitación al odio y a la violencia contra los liberales se dejaba ver en frases como estas: «matar liberales es seleccionar la raza, es tener el perdón y el premio de Dios»⁸.

Esto acompañado de persecuciones y condicionamiento de pensamiento desde la discursiva de la fe.

El proselitismo extremo, el sectarismo religioso y el activismo social condujeron a la preparación de un escenario extendido de violencia armada, moral, psicológica, con actos de desplazamiento por discriminación política y religiosa; en ello intervinieron ministros de la Iglesia y líderes conservadores de Boyacá. La acción de la Iglesia católica en el orden de lo político, en la región de Boyacá, se extendió hacia otras provincias y con acciones diversas, una más de ellas, la conformación de sindicatos alternos a los ya establecidos por la vía socialista y comunista, con la bandera de la reivindicación social y económica de las bases trabajadoras.

La influencia de la Iglesia se dio también en el campo electoral, pues al ya expuesto panorama de manipulación ideológica de las bases en su mayoría campesina y sin mayor grado de escolaridad para la época, se dio una fuerte arremetida en las elecciones regionales donde grandes movilizaciones de ministros y fieles católicos cohonestaron para evitar la participación de liberales e incluso ma-

8 Cf. Ídem.

nipularon ilegalmente procesos propios de la autoridades electorales, la ferviente convicción religiosa justificaba el uso de cualquier medio para establecer un orden institucional eclesial y político.

La organización social y activa se vuelve, por lo tanto, derrotero sistemático en la consolidación de estrategias que favorezcan intereses religiosos o ideológicos. Las alianzas y afinidades sociales cobraron vitalidad a la hora de acuerdos de sociedad y planes de autoridad y gobierno; la religión y la política coadyuvaban con causas y luchas nacionales. La presión social sobre las gentes fue un factor que desató actos de hecho en las bases populares, pero a la vez una coerción en la capacidad de discernimiento hacia formas alternativas de hacer política y manifestar la fe, es un atentado a la libertad de conciencia moral, de opción de credo y de libertad de pensamiento⁹.

La esfera política tiene una importante influencia jurídica en la orientación de consensos sociales en torno a la vida religiosa de una comunidad o sociedad, así jerarquía religiosa, autoridad civil y comunidades de tradición religiosa estarán en constante encuentro para dirimir el quehacer religioso, especialmente cuando afecta significativamente la vida social de comunidades, poblaciones e incluso regiones del país.

2. El radicalismo religioso

La violencia, como fenómeno social, ha sido un componente característico en el desarrollo de la civilización. Más allá de los deseos de dominio territorial y poder económico, los grupos humanos desarrollan un deseo profundo de poseer los bienes diversos de otras comunidades o pueblos¹⁰. Este deseo consecuentemente conlleva a la

9 Cf. *Ibid.*, 35.

10 Cf. Milton Bautista y Andrés Inampué, «Religión y violencia. Imaginarios religiosos en la devoción al Señor de los Milagros de Aquitania», *Revista Quaestiones Disputatae* 5 (2009): 11-27.

ejecución de actos y hechos violentos, justificados en el arquetipo estructurado del deseo como realidad propia de una sociedad o sujeto.

La religión, como expresión de la cultura, aparece como medio catalizador de los actos de violencia fruto del deseo, la entronización de símbolos purificadores de los victimarios y de las víctimas, hace de las prácticas religiosas un conjunto regulador a través de sacrificios, rituales de ofrecimiento y prohibiciones morales. La religión, como dispositivo cultural, cumple con la tarea de realizar síntesis de la vida de las sociedades humanas, esto lo hace a través de imaginarios religiosos, los cuales representan las vivencias mismas de la realidad social en expresiones de religiosidad que cobran vigencia ante las posibles incertidumbres de la dinámica evolutiva de la civilización.

En la mitología indígena colombiana se evidencian algunos rasgos de la compleja relación entre las sociedades humanas y la religión. Las leyendas muiscas del altiplano cundiboyacense explican el surgimiento de la geografía local a raíz de un sacrificio ofrendado como víctima de reparación a los dioses. De ahí los rituales en las lagunas circundantes de dicha región. De otro lado, tal relato legendario contrasta con la visión redentora del cristianismo que declaró los templos y lugares de culto indígena como centros de idolatría, siendo destruidos algunos de ellos.

En este entramado de imaginarios religiosos y realidad social, la violencia es arraigada en el conflicto inherente a la persona con la misma naturaleza, ya sea humana, pero también de su condición terrena y biológica, así, en la figuración del ícono religioso manifestado en tradiciones cristianas católicas como la del Señor de los Milagros en Aquitania (Boyacá), la figura de la devoción es la que conjura la acechanza de las pestes y su violenta arremetida contra los pobladores de la región y además la que instaura la prosperidad de la provincia¹¹.

11 *Ibíd.*, 33.

Compilando estas relaciones estructurales de la religión, su naturaleza cultural, con la realidad social de un pueblo o nación, puede esbozarse que la violencia como realidad antropológica contiene más que simples actuaciones de perjuicio contra personas o comunidades, más aun, contiene elementos más allá de los condicionamientos psicobiológicos o psicosociales. Puede bien comprenderse como una afirmación tácita de los propósitos existenciales de la persona, que conjuga un imaginario trascendente, el cual confirma y defiende en contra de los ideales de «redención» de estructuras sociorreligiosas; es una pugna de sentidos ontológicos expresados en signos de fe, devoción o imaginario cultural.

Como ejemplo, desde la clericalidad eclesial del catolicismo, el Señor de los Milagros es una forma de purificar y redimir a la ignorancia en la fe de los nativos, en tanto para aquellos es un signo de la libertad que ofrece el crucificado, como denuncia a la imposición violenta de los españoles. De igual manera, el espíritu maligno (duende, satán) preconiza al conquistador y opresor español; que además contagió con enfermedades (peste) a los pobladores nativos en una forma de acentuar la violencia del mal y, por lo cual, debía ser enfrentada desde la ritualidad y la devoción, evitando el desorden y el caos social.

Pero además, en otro sentido, la tradición religiosa ha logrado impulsar socialmente prácticas, creencias y una ritualidad que establece actividades económicas en torno a sus costumbres de fe. De ahí que entre la administración de la doctrina, y de la vida creyente, y los arraigos culturales de la religión existen frecuentemente querrelas en orden a la autoridad, el poder y el derecho popular a una devoción.

Como ejemplo se cita el motín que generó la coronación de la Virgen de Chiquinquirá en medio de un siglo xx naciente, con aires de cambio político por las revoluciones ideológicas en el mundo y por los deseos de renovación de corrientes partidistas liberales que amenazaban la tranquila vida católica del país. La devoción a la virgen en mención

no solo era un valor cultural, también significaba una forma de movilizar la economía de bases trabajadoras, en este caso, la feligresía se oponía al poder eclesiástico, en cuanto a las devociones del templo de la imagen y sus protocolos de estandarte para consagración nacional a la religiosidad católica¹².

Es preciso inferir, desde estas perspectivas, que la tensión religiosa se da en diversos momentos de su evolución, además de la confrontación externa con estructuras circundantes hay una frecuente pugna interna, pues se conjugan corrientes dirigentes y bandos doctrinales que permean ambientes de ruptura total con disidencias y expulsiones, y rupturas de hecho en las prácticas de vida, pues sectores de creyentes viven en disonancia con los ideales de fe, lo que da pie a cuestionamientos y sindicaciones colectivas entre los miembros. Se elucubra el conflicto y la agresión simbólica.

Desde lo anterior, la religiosidad humana puede ser entendida como un conjunto de prácticas y creencias fundamentales que representan la relación entre lo supranatural y lo propiamente terrenal, es una estructura sistémica que logra hacer confluencia de ideales y propósitos de vida. Como tal es, en la teorización de E. Durkheim, un mecanismo de acción y cohesión en medio de una sociedad o grupo humano¹³. En otras palabras, la religión tiene metas y proyectos que realizar, que exaltar y si es el caso que defender.

En tal defensa de la fe, la confrontación religiosa en Colombia ha tenido varios escenarios. Ya se han abordado las tensiones a nivel político y social, también a nivel institucional y territorial desde la expansión geográfica de colonizadores y migrantes hacia el interior del país. Bien vale la pena aproximar las tensiones fruto de los radicalismos que fundamentan cada expresión religiosa en cada congregación, Iglesia e incluso comunidad. En particular es preciso referir la doctrina como eje de diferencias y conflictos religiosos.

12 Cf. *Ibid.*

13 Cf. *Ibid.* , 31.

La violencia religiosa, no necesariamente, tiene su manifestación primaria como acto agresivo. Podría entenderse que tiene una génesis basada en las disensiones, desacuerdos o desavenencias que marcan fuertes y persistentes divisiones. En principio se trata de defender un estilo doctrinal, luego una identidad comunitaria, luego una territorialidad hasta llegar a la actuación social, política y de hegemonía institucional. Esta apreciación puede elucubrarse situando históricamente la presencia de confesiones diversas en Colombia, especialmente las provenientes del protestantismo cristiano surgidas en el noroccidente colombiano desde el siglo xx.

Ante la incursión de estos nuevos movimientos cristianos de corte protestante y su diversificación como grupos emergentes con denominación propia, se dieron encuentros e intercambios en principio desde el diálogo y reconocimiento mutuo, aunque se presentaron distanciamientos por las convicciones propias de la fe doctrinal. En el contexto del eje cafetero uno de los primeros debates se dio tras la llegada de la denominada Iglesia La Luz del Mundo, la cual entrara en confrontación con la ya establecida Iglesia Pentecostal Unidad de Colombia (IPUC). Las diferencias estaban encaminadas a justificar la legitimidad apostólica y bíblica de cada una de las partes, así como el origen de su nombre como Iglesia¹⁴.

Las manifestaciones comunitarias de la doctrina fueron determinantes en la inserción y reinserción de creyentes a una Iglesia u otra, pues las prácticas culturales y la concepción de Dios generaban discrepancias y simpatías entre quienes se sentían de la línea protestante, pero necesitaban un centro de identidad que a la vez los diferenciara de las otras Iglesias. Estas pugnas desde lo doctrinal se conjugaban a su tiempo con los factores sociales del momento. Muchas Iglesias urbanas se vieron favorecidas en su crecimiento de fieles dada la confrontación armada en las veredas, allí las divisiones entre Iglesias protestantes se dieron con otras congregaciones presentes como la presbiteriana, ante lo cual se notaba una

14 Cf. *Ibíd.*, 46.

distinción entre conservadores o clásicos y creyentes «pentecostalizados».

Las pugnas doctrinales entraron tarde o temprano a ubicarse desde las prácticas étnicas de las poblaciones del noroccidente colombiano, allí donde la fe del creyente del interior, del paisa antioqueño, se fusionó y se encontró con el arraigo de las comunidades afrodescendientes. Específicamente en la población de Turbo y otros asentamientos a sus alrededores se dio la tensión entre los imaginarios mutuos del «negro» y el «cachaco». Dichos imaginarios ya daban cuenta de una repulsión social que generaba conflicto social y por ende religioso.

Para el poblador antioqueño se afirma el discurso colonialista. L. Gaviria se refiere en tales términos a los representantes de etnias locales: «(...) ese rebaño de negros, de indios y aun de blancos que, lejos de creerse antioqueños, odian al antioqueño, del que no han recibido favor alguno (...)»¹⁵. La madre Laura Montoya, en tono similar, expresa: «Todos absolutamente son negros, descendientes de africanos, sucios, malos e inciviles (...)»¹⁶. Esta aversión étnica coincide con una concepción de inferioridad atribuida a los indígenas y las negritudes, incluidas sus prácticas y estilos de vida, en las que se incluye lo religioso como manifestación insana y pecaminosa.

En el sentido opuesto, el «negro» concibe al «blanco» antioqueño de igual forma despectiva, lo entiende como un ser con muchos defectos humanos y dichas contraposiciones entran en conflicto cuando está en juego la tierra y la posesión de la misma y su usufructo. Más allá, la identidad religiosa también entra en conflicto, pues las vigentes prácticas étnicas empiezan a ser menospreciadas y consideradas como expresiones de brujería y hechicería, condenables y censurables. Entre tanto, para el nativo que las usa son solo medios de canalizar los conflictos de la población. Por esto,

15 Citado por *Ibid.*, 59.

16 Ídem.

tales diferencias y controversias no progresaban en actos significativos de agresión o violencia de lo que C. Ríos deduce:

Lo religioso es un mecanismo que al mismo tiempo aglutina y conflictúa; se marcan unos límites sociales donde se enseña a defender y atacar; brujería y fiestas son los espacios donde convergen la adhesión y la repulsión. Las relaciones sociales y los conflictos, son llevados al espacio de lo sagrado, recurriendo a lo mágico para la resolución de los enfrentamientos sociales¹⁷.

Las diferencias doctrinales, como se ha expresado, convergen entre las diversas congregaciones y de manera específica en torno al credo católico, por su hegemonía e influencia en la religiosidad colombiana en general. En tal disyuntiva puede referirse la comunidad adventista como congregación que apuntaba a desligar la fe de las prácticas de cohesión social (bailes, fiestas, folclor) y orientar al creyente a vivir de una manera propiamente piadosa y religiosa, separando también las prácticas religiosas católicas consideradas idolátricas. Así emerge una nueva forma de división, aquella que contrapone la vida cotidiana con el ideal de espiritualidad, esto supone una lucha entre la idiosincrasia cultural y la fe y además insinúa el conflicto social, pues posibilita la censura y sanción familiar o comunitaria por parte de la congregación religiosa.

La complejidad de lo social y lo cultural en torno al ámbito religioso no dejaba de agudizarse, pues el orden público determinaba otras circunstancias. La comunidad adventista fue protagonista de tensiones y contradicciones en el Urabá antioqueño, pues la represión gubernamental bipartidista de mitad del siglo xx contó entre sus víctimas a líderes religiosos de dicha Iglesia, sindicados de ideologías antiestatales pero, a la vez, la comunidad adventista dio refugio a muchos otros perseguidos protestantes en toda la región, aunque de otras congregaciones evangélicas, lo que implicó nuevamente desacuerdos organizacionales y de orientación en los

17 *Ibid.*, 65.

postulados de la fe y la eclesialidad. El clima social y civil era reiterativamente factor de incidencia en la conflictividad de las comunidades religiosas y su cotidianidad espiritual.

Puede deducirse que la fuerza de los elementos nativos, en una comunidad o pueblo, tienden a ser elementos de separación y distanciamiento social cuando se trata de la interacción bilateral. Esto se agudiza y se torna conflictivo o incluso violento cuando presencias sociales externas procuran reordenamientos tipificados, acompañados de esquemas representativos discriminatorios que justifican unilateralmente el desplazamiento y aun el exterminio cultural. La religiosidad puede, en algún breve momento, ser un canal de integración en cuanto recurre al designio de Dios como juez y providente del destino de las gentes y los pueblos y, a la vez, va generando en el tiempo un sentido de identidad al interior de una comunidad, pero paradójicamente esquiva al intercambio doctrinal (ecumenismo) precisamente por el celo y prioridad de su credo.

De igual forma, la dinámica de expansión de movimientos protestantes en el país tiene una gran y diversa fuente de congregaciones extranjeras, tanto anglosajonas como propiamente latinoamericanas. Su activismo proselitista, en la mayoría de los casos, genera confusiones y enfrentamientos en las diversas regiones en las que intenta expandirse. Se presenta un cúmulo de variables socioculturales que, constantemente, agitan y reconfiguran el escenario religioso de una comarca determinada, sin ser precisamente violenta. Da cuenta de un panorama diverso y en muchos casos en contraposición, lo que hace plantear una iniciativa o necesidad de educar en la convivencia interreligiosa y el reconocimiento mutuo y plural.

Todas estas figuras de la violencia social cobran vida en la actualidad por las diferencias e injusticias de la sociedad; las tensiones ideológicas y revolucionarias encontraron la semilla para la división partidista y política marcada en la historia nacional, de tal forma que la constante tensión entre el poder eclesial y el poder estatal se acentúa con el movimiento sociopolítico de cada época.

En referencia a la exacerbación del radicalismo religioso, en la segunda mitad del siglo XIX las pugnas civiles y sociales tuvieron un auge entre corrientes liberalistas y congregaciones conservadoras de la fe. A las asociaciones emanadas de la obra pastoral de la Iglesia católica se contraponían los movimientos masones de corte laicista y secular. «Las asociaciones católicas privadas van a jugar un papel importante en la oposición política a los gobiernos radicales y a esos intentos secularizadores, defendiendo y cultivando criterios moralizantes de restitución del "orden" (...)»¹⁸. Existía una motivación de enfrentar, desde los movimientos católicos surgidos en Bogotá, los movimientos insurreccionistas y anticristianos de la época, denominados asociaciones católicas antirradicales.

Décadas después, las acciones eclesiales de comienzos del siglo XX, claramente tenían el sello de las posturas apologéticas de la fe y el repudio de todo aquello que pudiera amenazarla. En los albores de la Guerra de los Mil Días el discurso anti-liberal promulgaba de cierta manera un avocamiento a una guerra religiosa, lo cual era respaldado por discursos pastorales y documentos eclesiales con bases teológicas que justificaban la lucha o guerra contra el enemigo de la fe¹⁹.

La convicción doctrinal cobra un matiz importante en el activismo de los líderes religiosos católicos, lo cual hace inferir que la doctrina sobre las conductas y posturas políticas, frente a corrientes no compatibles con la fe, puede exacerbarse por criterio pastoral, conduciendo la voluntad de una comunidad o feligresía y, más aun, direcciona la doctrina hacia exigencias prácticas que rebosan la armonía social y humana. Fuera de un escenario de guerra el accionar eclesial recurre a estrategias de moralización en los medios más aptos de la sociedad: la escuela y la familia. En tal actitud moralizante el rechazo de formas diversas o plurales es evidente.

18 Jaime Tovar, «La sociedad católica antirradical Bogotá, 1854-1880», En *Iglesia, movimientos y partidos. Política y violencia en la Historia de Colombia*, op. cit., 49.

19 Cf. María Cifuentes y Helwar Figueroa, «Corrientes del catolicismo frente a la guerra y la paz en el siglo XX», en *Historia del cristianismo en Colombia. Corrientes y diversidad*, ed., Ana María Bidegain (Bogotá: Taurus, 2004).

En tal sentido, el papel de los medios de comunicación de la época de la década de los años 30 fue determinante, pues a través de prensa ofensiva, de denuncia y señalamiento de las corrientes liberales, se daba un mensaje permanente de odio y no de reconciliación civil, todo por cuenta de la defensa de la sana doctrina. Además de este proceder mediático, las acciones de hecho fueron recurrentes y permitidas en tanto que la feligresía pasiva apreciaba cómo muchos de sus párrocos provinciales encabezan procesiones y manifestaciones en muchos casos de tipo guerrerista, siendo muchos los registros de asonadas en contra de pobladores filiados al liberalismo e incluso asesinatos de muchos de sus seguidores²⁰.

Esta clara confrontación, con elementos de fe y credo, se esbozaba como un asunto primordialmente político, mas se extralimitaba en el proceder popular, ya que ante un acto u otro de confrontación ideológica entre Iglesia y liberalismo, se suscitaban reacciones de tipo violento. Un caso concreto se dio ante el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán (líder político), terminando la década de los años 40, pues entre la desbandada de protestas civiles se vieron afectados centros y símbolos representativos de la Iglesia católica. Precisamente el simbolismo icónico fue referente de las pugnas ideológicas y de fe. De alguna manera, atacar el ícono religioso era desvirtuar y confrontar el catolicismo desde posturas políticas y revolucionarias.

Por su parte, el activismo eclesial buscaba posicionarse en festividades patrias con un claro accionar de hecho antirradical; de igual manera desde la prensa difundida (semanario *El Catolicismo*). Las posturas teístas y antideístas se formulan en expresiones públicas a través de los medios de comunicación con lenguaje muchas veces desobligante y ofensivo, en contra de estructuras no católicas, asimismo una férrea postura apologética en su jurisdicción social al respecto de la disidencia de ministros ordenados de la Iglesia. Por su lado, el estado insistía en una lucha jurídica en cuanto a bienes y posesiones patrimoniales de la Iglesia.

20 *Ibid.*, 383.

Lo que se dispone es una defensa de los cometidos religiosos, dándose prácticas formales, sistémicas e institucionalizadas de defender lo propio y denunciar y sindicarlo potencialmente amenazante a las convicciones de fe. Para el caso del catolicismo, las estrategias de incursión política tenían la intención de permear bases populares y sectores de población específicos. Asimismo, la entronización de símbolos representativos acentúa la defensa de posturas desde señalamientos públicos hasta acciones sociales e incluso jurídicas, en el ánimo de contrarrestar la difusión de corrientes y movimientos considerados no «sanos» para la sociedad²¹.

El deseo de apología de los sistemas de ideologías y creencias, permite, posibilita y promueve la persecución de estructuras opositoras, con actos provocadores, sancionatorios y de una violencia iniciada con intolerancia en diversos niveles de ejecución. Es el hacer dirigido de las doctrinas institucionalistas.

Orientando una mirada más hacia las relaciones históricas de la violencia en Colombia, se apela ahora al planteamiento que muestra la religión como sistema ampliamente influyente en las relaciones sociales de toda cultura. Para el caso colombiano, se hace relevante analizar las influencias propias de lo religioso en el desarrollo de regiones emblemáticas para la nación. Concretamente en el Urabá antioqueño, la relación existente entre religión, economía y violencia, tiene amplios ejes de análisis y de estudio. De un lado, por la fuerte presencia de movimientos cristianos no católicos con la característica de ser congregaciones transnacionales. De otro lado, la disputa en la producción que incluye movilización armada de tipo guerrillero y paramilitar, ante lo cual los discursos religiosos abogan por un orden social restaurado.

En las poblaciones de Dabeiba y Urabá (Antioquia) se dieron asentamientos violentos desde inicios del siglo pasado en la denominada Guerra de los Mil Días. A estos municipios llegaron

21 Yulman F. Arias, *op. cit.*, 32.

migrantes indígenas y de ideología liberal para constituir nuevas locaciones y territorios de hábitat, mientras la presencia partidista favoreció la llegada de líderes cristianos protestantes, dado que el conservadurismo católico fue indiferente a la realidad social de los pobladores, terminada la guerra en la primera década del siglo xx. Pese a esto, en la confrontación bipartidista de mitad de siglo la presencia protestante disminuyó y, hoy en día, tal polarización sigue viva ahora entre posturas de extrema izquierda revolucionaria y ultraderecha paramilitar, que han envuelto en una violencia atroz a esta región y en lo cual lo religioso sigue teniendo su relevancia.

La formación escolar en los municipios del «eje bananero» de Antioquia (Chigorodó, Urabá, Necoclí, Turbo y Dabeiba), en las primeras décadas del siglo xx, se dio de acuerdo a la orientación política de sus instituciones educativas. Así los liberales fueron instruidos en colegios asociados igualmente a tendencias protestantes. La presencia eclesial católica, itinerante por doquier el evangelio haya de proclamarse, siempre hizo contrarrestar la presencia de protestantes, presbiterianos y pentecostales, apelando incluso a la acción violenta. Así lo demuestra un relato en el cual un sacerdote católico maniobró la destrucción del templo presbiteriano en Dabeiba usando dinamita. Aunque después en medio del conflicto político protegía pobladores de bando y bando, en una clara encrucijada de relaciones y discrepancias entre la fe, la ideología, la política y la realidad social²².

La movilidad religiosa en la región noroccidental de Colombia propició una conjugación entre los desplazamientos refugiados de la persecución política, los ideales de expansión de movimientos cristianos protestantes, tal el caso de pentecostales provenientes del eje cafetero y la búsqueda de prosperidad económica asociada en muchos casos al patrimonio y poder adquisitivo de los promotores religiosos extranjeros, de tal forma que los pobladores nativos generaban una filiación religiosa que diera cuenta de sus necesidades

22 Ídem.

sociales, en medio de la opción política, de la cohesión de fe del catolicismo y su institucionalidad eclesial²³.

En amparo de las referencias documentales descritas, se puede afirmar que la presencia religiosa y sus organizaciones, en las provincias del noroccidente colombiano, experimentaron una fusión cultural desde los valores locales y nativos, con variables étnicas y del folclor tradicional. Así se dio una síntesis de ideales sociales, arraigo de prácticas rituales y construcción de sistemas económicos, los cuales en conjunto suscitaron escenarios de confrontación violenta.

De otro lado, la génesis religiosa de las regiones en Colombia, amerita una interpretación compleja de factores, hechos y condiciones sociales. De esta manera la presencia de Iglesias cristianas no católicas, en el occidente colombiano, estuvo asociado en la primera mitad del siglo xx a las dinámicas políticas, de violencia y de productividad económica, en contraposición a la Iglesia católica que ejerció mecanismos de control y oposición a dichas congregaciones. De igual manera, la relación entre violencia y religión aporta una lectura consensuada entre el desarrollo histórico del país y los escenarios de violencia en la actualidad nacional, pues muchos de los esquemas en conflicto surgen de una contraposición entre ideales de sociedad e imaginarios de trascendencia religiosa o entronización de la fe.

3. Buscando caminos de entendimiento

La confrontación que hace la fe cristiana a la realidad social y política advierte grandes fisuras e inconformismos, de alguna manera se plantea una contraposición no solo ideológica sino además pragmática, es decir, motivada a la acción de hecho no consensuada políticamente sino revolucionaria. Las contradicciones entre ideal social y de la fe con la realidad de injusticia es una brecha que permite y acrecienta las instancias de choque ideológico y después de choque activista que conlleva gestas violentas.

23 Cf. ídem.

La historicidad de la violencia en Colombia ha estado marcada primordialmente por la tensión política entre lo liberal y lo conservador, que de alguna manera acoge, representa y respalda esquemas de pensamiento, entre ellos la tradición religiosa, avallada por lo segundo y detractada por lo primero. La evolución del conflicto armado posterior a la pugna política ha desencadenado fuerzas opositoras de grupos insurgentes tanto de izquierda como de derecha, a tal punto que ha logrado englobar la esfera social y, en general, la territorialidad del país. Este hecho ha propiciado que la sociedad civil e institucional se vea involucrada en el análisis y afrontamiento del conflicto, de manera particular la Iglesia católica ha tenido incidencia en tal aspecto²⁴.

No obstante, esta extrapolación de lo religioso hacia lo político, que se había vuelto una férrea pugna de partidos y sus doctrinas, sería la vía política la que diera una salida a tal disputa social. Fueron necesarios los postulados del gobierno de Laureano Gómez, donde se propendía por la separación entre fe y confesionalidad y filiación política, se hablaría ahora de acuerdos y negociaciones políticas de integración, ante las cuales se dio adherencia de sectores representativos, logrando un acercamiento a los grupos liberales.

Pese a lo anterior, la autoridad de gobierno no siempre se torna neutral, pues muchas decisiones políticas también fueron pensadas en el pragmatismo social y civil. Así si la mayoría poblacional de la época se confesaba filiada al catolicismo, las inclinaciones de los gobiernos de mitad del siglo xx produjeron favorecimientos a la Iglesia católica y restricciones a grupos protestantes, a su vez estas prebendas de alguna manera podían coartar o influenciar la toma de postura política de las instancias eclesiales.

Esta misma dinámica entre política y religión, a nivel institucional, es decir, mediada por la Iglesia católica en Colombia, nunca fue totalmente bien habida, pues los intereses de poder social, las doctrinas, el reconocimiento público, los ideales de sociedad, entre

24 Cf. Conferencia Episcopal de Colombia, *Testigos de la esperanza* (Bogotá: cec, 2005).

otros, hacían que las relaciones Estado-Iglesia tuvieran fuertes altibajos, se generaba un clima poco confiable para escenarios auténticos de convivencia política.

Con esto puede inferirse que, si bien la acción eclesial contiene componentes diversos en su quehacer social, de un lado, su misión religiosa de formar y desplegar proyecciones de vida social conforme a la doctrina que profesa pero, de otro lado, su inclinación a ejercer poder administrativo y jurídico en la sociedad, esto conlleva a la parcialidad política de la institución eclesial y en determinado momento la puede deslegitimar de su intento de construir nación y país, máxime si recurre a estrategias que en sí agudizan la confrontación civil y el conflicto social.

Sería desde otros sectores que se logren consensuar posturas encontradas. Así, la fe católica y sus principios, y el comunismo filosófico marxista, se acercarían desde las bases populares, pues la desesperanza por las injusticias y los ideales de un pueblo con identidad y progreso los unía. Clérigos y activistas de izquierda empezaron a tener iniciativas conjuntas, en medio de las gentes, así lo muestran los encuentros entre el ideólogo marxista Germán Zabala y el sacerdote católico Camilo Torres²⁵.

Este nuevo clima de revolución en las relaciones políticas en el seno de la Iglesia, propició también un accionar social con presencia en sectores deprimidos, con convicciones de ayuda y reivindicación de las gentes con pocas oportunidades sociales, lo que a su vez no fue bien aceptado por la jerarquía católica, pues en medio estaba la defensa de la sana doctrina que no se atrevía a correr riesgos de acción popular que no estuvieran en la línea de tradición política y pastoral de la Iglesia católica colombiana. El criterio político se imponía sobre la entrega de la fe.

Pese a esto, los movimientos sociales y ya organizacionales de corrientes marxistas guerrilleras, quisieron seguir contando con el

25 Cf. María Cifuentes y Helwar Figueroa, *op. cit.*, 398.

apoyo de los cristianos (laicos y sacerdotes), especialmente católicos. Un ejemplo claro es de la guerrilla del ELN. L. Valencia, un dirigente del grupo insurgente expresa: «(...) cuando yo hablo de la resurrección del ELN está claro que fueron los sectores cristianos los que metieron el hombro a todo este proceso (...)»²⁶.

Es de precisar que desde la esfera cristiana también se dio una empatía con las causas populares de la ideología guerrillera. De este modo, en diversas regiones del país, se dieron agrupaciones de comunidades católicas lideradas por sacerdotes diocesanos, quienes amparados en un estudio meticuloso de las orientaciones pastorales de la época (décadas 70 y 80) y los postulados de las ciencias sociales emergentes, lograron la organización de juventudes y laicos en torno a la causa de grupos armados.

Se evidencia una doble faz en el accionar católico frente al intento de proyectos sociales impregnados de ideología: el de las bases populares con su trabajo social en favor de los «pobres» y el del clero episcopal con sus actuaciones diplomáticas y jerárquicas sobre la fe de la Iglesia. A esto se sumó la represión del Estado y grupos antagonistas de la izquierda (paramilitares), ya que se dieron persecuciones y asesinatos que dejaron ver un arduo clima de violencia en torno a la compleja relación de Iglesia, catolicismo, ideología y comunidad civil.

Desde lo anterior puede comprenderse que la violencia, como fenómeno social en Colombia, tiene una génesis política que se acentúa y confirma en los sectores de sociedad que se enfrentan al marginamiento del Estado y a las condiciones de injusticia y vulneración de derechos humanos. La violencia cobra fuerza cuando se sistematiza y organiza como actuar conjunto de fuerzas ilícitas a nivel jurisdiccional, social y aun cultural, se refuerza con sus concepciones e ideologías de lucha, emancipación y protección del orden y la ley.

26 Citado en *Ibíd.*, 400.

Desde tal realidad, surge la premisa que la participación política de la Iglesia (católica) debe comportar un referente claro de ser subsidiaria de procesos sociales, antes que ser hegemónica en la intervención de asuntos propios de la autoridad civil, en cuanto su tarea se acomoda más a un acompañante neutral y garante de iniciativas de consenso y paz integral. Existe una clara responsabilidad eclesial en el tipo de mensaje que le da a su feligresía, pues si su apuesta a las gentes es de lucha «sin cuartel» para defender la doctrina, la poca armonía de la fe de las masas, desencadena posturas radicales, violentas y excluyentes.

Asimismo, el arraigo religioso de las comunidades y sectores de población, hacen comprender que la estructura de un sistema de credo como el catolicismo, no se delimite a su jerarquía o representatividad de gobierno ante la sociedad. Las bases de creyentes y sus realidades de vida, con necesidades y expectativas, logran forjar destinos circunstanciales, así ante la postura diplomática y desatendida del clero formal ante las iniciativas de promoción y reivindicación social, la fuerza de los principios logra unir vertientes opositoras como la ideología comunista y la religiosa católica. Posterior a una reacción de muerte y violencia, la Iglesia «oficial» vio la necesidad de integrarse a las iniciativas de organización social y comunitaria, además de ir reinterpretando su concepción de dichos movimientos y las causas sociales que los movía.

En el desarrollo histórico de procesos sociales orientados al establecimiento de estructuras e iniciativas que procuran intervenir realidades conflictivas y escenarios de guerra, las organizaciones más representativas de una nación han procurado su aporte o presencia con intereses de diversos. Para el caso colombiano la Iglesia católica ha hecho aportes importantes en las negociaciones al conflicto armado, al menos así lo reconocen la mayoría de sus creyentes y la sociedad civil, empero también surgen inquietudes en torno a los procesos de reconciliación basados en respuestas genuinas desde la justicia social y la equidad de oportunidades sociales²⁷.

27 Cf. María Cifuentes y Helwar Figueroa, *op. cit.*, 374.

En América latina la teología, como base teórica de la pastoral, encontró un eco en la vida social de muchos feligreses, de ahí que se dio tres décadas atrás una fusión del sentimiento creyente de la fe y una visión política a través de la teología de la liberación y la categoría establecida de *Iglesia popular*. La postura de la Iglesia frente a estas iniciativas teológicas alternativas o si se quiere «revolucionarias» fue de arduo control y reticencia desde una acción ortodoxa y conservadora. Queda claro, no obstante, que la mezcla de ideales políticos y figuras simbólicas de la fe se hace usual en los modelos de un cristianismo de las bases, pues causa social y causa religiosa se unen en ideales de emancipación²⁸.

En este sentido, la visión cristiana de la contienda social en todas sus formas es enfática en afirmar: «(...) la Iglesia, que como se ha dicho, está llamada a ser agente de cambio en la sociedad, no puede aceptar ninguna manera de solución de los problemas y la transformación de la sociedad se dé por el camino de la violencia. Los cristianos tenemos que rechazar radicalmente la violencia en virtud de nuestras convicciones religiosas, e inclusive por razones puramente humanas»²⁹. Se enuncia como postulado que el mensaje eclesial, en torno a la paz social, subyace en la superación de la mera ausencia de violencia, aboga por la práctica conjunta de valores esenciales del colectivo humano como son la justicia, la democracia participativa, la fraternidad y la paz misma, como horizontes del creyente cristiano.

La actitud de fe de la comunidad cristiana se inspira en una convicción latente de la compasión y la misericordia, de una búsqueda y realización de una civilización sustentada en el amor. Pastoralmente la Conferencia Episcopal Colombiana manifiesta: «El espíritu del cristianismo no es un espíritu de principios mínimos necesarios para asegurar solamente, inclusive en el sentido del amor, una convivencia humana civilizada»³⁰.

28 Cf. Rodolfo de Roux, *op. cit.*

29 Conferencia Episcopal de Colombia, *op. cit.*, 41.

30 *Ibid.*, 70.

En las últimas dos décadas del siglo xx, la Iglesia católica fue desentrañando su participación en los procesos de paz y de la mano del gobierno, en principio muchas veces fue tímida por su reciente cercanía a las estructuras políticas bipartidistas, pero desde su reflexión y promulgación de criterios orientadores en su pastoral, fue creando espacios y escenarios para el acompañamiento de procesos de paz y cesación del conflicto armado en Colombia. Aunque es preciso advertir que los procesos de paz han tenido un eco inicial desde el siglo pasado, desde la esfera política en la figura oficial y legislativa del estado colombiano aun no se llega a un abordaje integrante de todas las fuerzas y actores de la sociedad, además de la instancia gubernamental.

Haciendo referencia a procesos de reconciliación en la reconstrucción de escenarios de convivencia y paz, los estamentos sociales han logrado intervenir en la comprensión y deconstrucción del conflicto, la esfera eclesial católica ha sido actor partícipe y permanente de los diversos procesos de diálogo y acercamiento político entre grupos insurgentes, pero queda por evidenciar su presencia en procesos de convivencia en comunidades urbanas con conflicto y descomposición social.

La historia reciente también ha logrado incorporar una reflexión metódica en cuanto al papel de otras confesiones u organizaciones cristianas no católicas, en la dinámica de integración social y favorecimiento de ambientes de unidad en la nación. Las referencias datan desde hace más de un siglo y son objeto de apreciaciones importantes en el establecimiento de territorios de paz en las regiones colombianas.

Puede aludirse el proceso de incursión de corrientes protestantes en el noroccidente colombiano durante el siglo xx. Para el momento y en medio de la pluralidad de congregaciones religiosas y las diferentes tensiones entre ellas y al interior de las mismas, surgieron iniciativas que buscaron normalizar y armonizar las relaciones sociales en las regiones y municipios. Con la llegada de Iglesias evangélicas trinitarias se dio la posibilidad de crear

asociaciones que las juntaran doctrinal y celebrativamente, pues aunque hubo algunas deserciones por temas administrativos, en términos generales hubo una cohesión social entre los evangélicos del noroccidente de Antioquia. Esto les permitió independencia económica a algunas de sus Iglesias y reconocimiento jurídico a nivel nacional.

Esta organización colaborativa permitió también fuerza y resistencia, frente a los embates de los conflictos armados posteriores entre grupos de ultraderecha, movimientos guerrilleros y el ejército nacional, durante la década de los noventa del siglo xx. La identidad social lograda en gran parte por las filiaciones religiosas, entre ellas las alianzas evangélicas, alcanzó la reconstrucción de poblados devastados por la presencia de grupos armados. Más allá de la confesión religiosa los pobladores campesinos pidieron protección a estructuras más organizadas y, en cuanto al poder político nacional, las diócesis católicas forjaron acuerdos sociales para que en algunos municipios la población se mantuviera al margen del conflicto armado, caso concreto en San José, corregimiento de Apartadó (Antioquia)³¹.

En el ámbito netamente religioso, a pesar de la unidad civil, se sostenían rivalidades entre las congregaciones evangélicas y otras no adheridas a ellas como los adventistas, los pentecostales y Testigos de Jehová. Al respecto se explica que la dinámica operativa de estas Iglesias, en poblaciones como Belén Bajirá, era de un accionar político particular, con intereses derivados de la diversidad de contextos presentes en ellos, lo cual difería del criterio de cohesión civil presente en la unidad evangélica.

Es evidente que las condiciones sociales en un territorio determinan crisis y confrontación de intereses, pero a la vez suscita proyectos de colectividad que facilitan la cohesión de comunidades, las cuales encuentran el sustrato organizacional por medio de congregaciones de fe, dado que las instancias públicas o de gobierno

31 Cf. Carlos Ríos, *op. cit.*, 89.

carecen de cobertura apropiada. En el caso del noroccidente colombiano fueron las comunidades evangélicas y protestantes las que hicieron posible la asociación civil y la acción social conjunta.

Esta diferenciación social cobra aristas también en las relaciones étnicas y culturales ya aludidas. En las zonas de influencia de todo el Urabá se deben mencionar también las incursiones de gentes provenientes de Chocó, Córdoba y el Eje Cafetero. Ante estas presencias de colonos, las concepciones sobre ellas muchas veces fueron determinadas por lo religioso o desde instancias religiosas, suscitando nuevamente segregación de tipo social que redundaba en roces y oposiciones entre grupos religiosos y sus seguidores.

Las crisis de las congregaciones hacían plausible la llegada con beneplácito de nuevos movimientos. Los Testigos de Jehová encontraron asidero de la población, dada su novedad en el mensaje con tono desafiante a las estructuras políticas. Muchos pobladores se adherían por sentirse respaldados en sus causas sociales o al menos en la denuncia de injusticias, se daba un factor de integración popular, no evidenciable en su relación con otras Iglesias, a las cuales consideraban como «malas asociaciones»³².

En medio del recrudecimiento de conflictos armados en el Urabá, asociados a factores económicos y laborales como el caso de los sindicatos bananeros y su filiación guerrillera, permitió la expansión en la región de las Iglesias pentecostales, simpatizantes de alguna manera de los grupos insurrectos. Esto provocó un activismo espiritual que logró el abandono de las armas por parte de muchos militantes guerrilleros, quienes veían en el mensaje de fe una esperanza para su reivindicación social y humana. De este modo las congregaciones religiosas empezaban a dar algo de la armonía perdida por el desplazamiento y el desarraigo de sus poblados de origen en el norte del país.

32 *Ibíd.*, 99.

Puede apreciarse que los conflictos y las tensiones entre y al interior de las comunidades religiosas, permiten un escenario de división y enfrentamiento institucional, pero de igual manera alienta la consolidación de bandos de filiación común. Estas diferencias abren caminos hacia formas de interacción social diversa, pero tolerante con las que hicieron parte de sus antiguas estructuras. Esto no supone la violencia aunque genera celos y prejuicios sociales al entremezclarse con formas étnicas y culturales de los miembros de las congregaciones religiosas.

El auge religioso, alcanzado por las mismas condiciones del contexto, superó las fronteras de lo espiritual y trajo consecuencias favorables en lo económico, en cuanto a la prosperidad social de sus miembros y las iniciativas de progreso para sus territorios, crecimiento social y filiación religiosa estaban de la mano. Pese a esto, la incursión de criterios de vida inspirados por la modernización de las poblaciones y sus estructuras socioeconómicas, afectó las costumbres piadosas y religiosas de algunas Iglesias, presentándose nuevas divisiones y rupturas internas, con surgimiento de nuevas congregaciones y volatilidad en las alianzas y permanencias en muchos de sus creyentes. En contraste, la lectura de estos hechos por parte de algunos líderes y pastores fue el de reconocimiento de la libertad de elección religiosa y la posterior convergencia pacífica con los emergentes grupos confesionales.

Este impacto de las reformas modernizantes de las últimas décadas del siglo xx sobre las Iglesias protestantes, alcanzó gestas de corte internacional y ligadas a concepciones más estructuradas de la fe, desde abordajes teológicos y desde algunas disciplinas sociales. Ante estas nuevas formas de integración y acercamiento de varias Iglesias, hubo posturas radicales y conservadoras, pero en sana convivencia con las iniciativas renovadoras en medio de la defensa de las costumbres y la tradición religiosa sustentada por la cultura nativa y las nuevas expresiones de la fe y la religiosidad.

Así, es apreciable cómo las apuestas de convivencia social y proyectos de paz encuentran en los insumos de la fe criterios orien-

tadores para las bases de la población, en cuanto propende por la restauración de valores y principios espirituales que abogan por el entendimiento y la reconciliación social. Así las figuras doctrinales cobran fuerza en la motivación popular, hacia la recuperación de lo perdido por conflictos sociales, la armonía por la inestabilidad en la fe y sus itinerancias nominales y, de igual manera, la confianza en los procesos sociales con respecto a convivencia con grupos de filiaciones diversas.

De otro lado, ha de reconocerse que las congregaciones religiosas evangélicas y protestantes han sido fundamentales en el desarrollo social del Urabá antioqueño y sus territorios aledaños, en una confluencia de factores étnicos, culturales, religiosos, económicos y políticos, que han sido canalizados desde las acciones comunitarias de las diversas Iglesias llegadas a la región, lo que confirma que el accionar religioso supera lo meramente doctrinal y trasciende en formas de construcción de sociedad, en medio de las estructuras convencionales ya establecidas, dígase la eclesialidad católica o la instancia estatal.

Ahora, complementariamente y desde una perspectiva más amplia y genérica de la fe de los cristianos, puede precisarse que el hacer eclesial también se ha dirigido en su accionar social hacia escenarios propicios en la reconstrucción del tejido social. La educación, en la perspectiva cristiana, encuentra gran aportación desde la formación de la espiritualidad y la religiosidad como sustratos de la cultura de fe colombiana, de tal forma que la conducta y la concepción moral aboguen por el respeto a la dignidad humana y la transparencia de vida como insumos para una sociedad equilibrada, justa y por ende sin brechas agrestes en su interior. En la escuela la pastoral de la Iglesia realiza un rol esencial en la formación de valores trascendentes hacia la convivencia de la sociedad y la humanidad misma.

La labor de la Iglesia en su misión de evangelización, es decir, de anuncio del Reino, como comprensión de un orden social justo y fraterno, tiene un espacio propicio en la formación y educación de

procesos sociales para la convivencia y la paz, es decir, las comunidades de fe, en este caso cristianas, tienen un papel preponderante en la construcción de escenarios de no violencia. Este horizonte de reivindicación social incluye a la escuela como lugar donde confluyen las formas de la pluralidad y desde una pedagogía del diálogo y la convivencia, en cuanto educar para la fraternidad social es una tarea y responsabilidad ineludible que la Iglesia no deja de promulgar.

En una sociedad afectada por la violencia, la Iglesia demarca en su propuesta pastoral y de doctrina social un camino hacia la reconciliación y el perdón, en una tarea humanizante de sanación colectiva e íntegra. Como mediadora y promotora de la paz, la comunidad cristiana eclesial insta hacia procesos de auténtica educación, formación y cultura para la paz, acrecentando aspectos como la negociación política, el reconocimiento del derecho humanitario y la reparación social del posconflicto³³.

Es así como la jerarquía eclesial católica ha sido protagonista formal de los procesos de paz con grupos insurgentes armados en Colombia, con la clara tarea de comprender el conflicto social desde una perspectiva humanista y de derechos. Actualmente son muchas las organizaciones pastorales lideradas por la Iglesia católica en el trabajo con las víctimas y actores del conflicto, aunque es de precisar que en esta nueva tarea también la violencia ha asediado tanto a sus ministros representantes, como religiosos y laicos³⁴.

Al respecto, ha de señalarse que la dinámica de evolución de un sistema de fe como el católico se ve interpelada fuertemente por el desarrollo mismo de la cultura y la sociedad, al punto que de una manera u otra en algún momento se ve obligada y se convence de mirar con detenimiento los sectores que le son opuestos y debe iniciar rutas de integración, acercamiento, reconocimiento, cooperación y reconciliación hacia objetivos genuinos de una paz

33 Yulman F. Arias, *op. cit.*, 37.

34 Cf. María Cifuentes y Helwar Figueroa, *op. cit.*

íntegra. Ejemplo de ello es el hecho de que en la actualidad las premisas fundantes de la teología de la liberación siguen intactas, aunque con nuevos rostros de sufrientes y nuevas formas de opresión, desde el discurso multicultural y las nuevas condiciones de la economía neoliberal y globalizada, es decir, la crisis social permanece y como tal una revulsión de la fe religiosa y sus bases de creyentes, por ende sus ideales de liberación y aclamaciones mesiánicas de justicia.

[Puede plantearse que] la actividad pastoral de la Iglesia no es un simple actuar religioso, ha de ser una labor conjunta de actores sociales, autoridades y expertos disciplinares en la comprensión y formulación de salidas apropiadas a las situaciones de violencia y conflicto social. La cultura de la paz en la visión de fe cristiana es un hacer procesual y permanente que no debe suscribirse solo ante el momento situacional del conflicto, es un itinerario de edificación de una ciudadanía pacífica, comunal y no violenta³⁵.

Bibliografía

- Arias, Yulman F. «Religiosidad, radicalismos y violencia en Colombia». *Revista Páginas* 95 (2014): 27-38.
- Bautista, Milton e Inampué, Andrés. «Religión y violencia. Imaginarios religiosos en la devoción al Señor de los Milagros de Aquitania». *Revista Quaestiones Disputatae* 5 (2009): 11-27.
- Cifuentes, María y Figueroa, Helwar. «Corrientes del catolicismo frente a la guerra y la paz en el siglo XX». En *Historia del cristianismo en Colombia. Corrientes y diversidad*, editado por Ana María Bidegain. Bogotá: Taurus, 2004.
- Conferencia Episcopal de Colombia. *Testigos de la esperanza*. Bogotá: CEC, 2005.

35 Yulman F. Arias, *op. cit.*, 37.

De Roux, Rodolfo. *Violencias y tolerancias*. Bogotá: Nueva América, 2000.

Monroy, Armando. «Un motín por la coronación de la virgen en Chiquinquirá». En *Iglesia, movimientos y partidos. Política y violencia en la historia de Colombia*. Compilado por Guerrero, Javier. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1995.

Ocampo, Javier. «Los catecismos políticos en los orígenes de Colombia». En *Iglesia, movimientos y partidos. Política y violencia en la historia de Colombia*. Compilado por Guerrero, Javier. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1995.

_____. «Catecismos políticos en la independencia: un recurso de la enseñanza religiosa al servicio de la libertad». *Revista Credencial Historia* 85 (1997): 4-9. Consultada en agosto 15, 2014. www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/enero1997/enero1.htm.

Ríos, Carlos. *Identidad y Religión en la colonización en el Urabá antioqueño*. Bogotá: ASCUN, 2002.

Rojas de S., Gladys. «Protagonismo de la Iglesia en el experimento totalitario de Boyacá – 1946-1950». En *Iglesia, movimientos y partidos. Política y violencia en la historia de Colombia*. Compilado por Guerrero, Javier. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1995.

Tovar, Jaime. «La sociedad católica antirradical Bogotá, 1854-1880». En *Iglesia, movimientos y partidos. Política y violencia en la historia de Colombia*. Compilado por Guerrero, Javier. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1995.

Índice

Introducción general..... 9

Capítulo 1

Educación y religión: violencia y paz. Estado de la cuestión
en España-Cataluña 15

Introducción 17

1. El tratamiento de la religión en el currículum

escolar español..... 23

1.1 Un breve apunte histórico-emocional previo 23

1.2 Punto de partida y primeros acuerdos curriculares
en el inicio de la transición democrática. 25

1.3 Los desencuentros en materia de religión entre
la Iglesia católica y el gobierno español..... 27

1.4 La irrupción de otras confesiones religiosas
en el marco escolar español..... 29

1.5 El enfrentamiento sobre el papel de la religión
y sus docentes en la escuela pública..... 32

2. El encaje de la ERE en el marco educativo actual 34

2.1 La presencia actual de la ERE en el
sistema educativo español 37

La ERE católica..... 37

La ERE islámica 39

La ERE evangélica..... 41

ERE judía	42
2.2 El diálogo, la tolerancia y la cooperación interreligiosa en los currículos de la ERE	43
ERE catòlica	44
ERE evangélica	47
ERE islámica	48
ERE judía	53
Conclusiones	55
Bibliografía	57

Capítulo 2

Educación religiosa, violencia y paz en Bogotá. Un camino abierto hacia la ciudadanía.	65
Introducción	67
1. Investigaciones sobre diversidad religiosa en Bogotá	69
2. Investigaciones sobre Educación religiosa Escolar	75
3. Iniciativas de paz e investigación para la paz en Bogotá	79
4. Educación religiosa, diversidad religiosa y formación para la paz desde la educación ciudadana	85
Conclusiones	88
Bibliografía	90

Capítulo 3

Aproximaciones sobre educación, religión, conflicto y paz en el departamento de Caldas	97
Introducción	99
1. Interacciones entre la educación, la religión y la diversidad religiosa	106
2. La educación como mediación del conflicto y la paz.....	109
3. Métodos	114
4. Muestra	115
5. Hallazgos	115

6. Discusión	124
Conclusiones	135
Bibliografía	138

Capítulo 4

La educación religiosa y el desarrollo de competencias para la convivencia y la paz en el ambiente escolar	143
1. Contexto: una mirada general a la ERE en el municipio de Rionegro	145
1.1 Una educación religiosa confesional.....	146
1.2 Cumplimiento de programas de acuerdo con los estándares nacionales	149
1.3 Metodología «sin intención» que no propicia la construcción de pensamiento religioso	154
1.4 Docentes no cualificados para el área	158
2. Visión del concepto de violencia y paz en las aulas de clase .	159
3. Las nuevas demandas de la ERE como dinamizadora de competencias para la construcción de ambientes de convivencia y paz	164
Bibliografía	169

Capítulo 5

Educación religiosa escolar en la ciudad de Pasto: antecedentes y tendencias. (1994 al 2014).....	173
Introducción	175
1. Importancia de la educación religiosa desde la construcción de la paz.....	176
2. Percepciones e imaginarios que tienen los estudiantes acerca de la orientación que han recibido del área de educación religiosa y de los docentes que la dirigen	188
2.1 Perspectivas de profesionales en áreas afines a la educación religiosa a nivel regional	192

2.2. Perspectivas de estudiantes de undécimo grado frente a la finalidad de la educación religiosa a nivel regional.....	199
3. Estado actual del programa de Licenciatura en Educación religiosa en el ámbito regional.....	207
4. Investigaciones desarrolladas en el periodo 1994 a 2014 en la Universidad Mariana acerca de la educación religiosa en el programa de Licenciatura en Filosofía y Teología	211
Conclusiones	217
Bibliografía	222

Capítulo 6

Religión y violencia: relaciones históricas en Colombia	227
1. La religión y la política	230
2. El radicalismo religioso	237
3. Buscando caminos de entendimiento.....	249
Bibliografía	261



Biografía de los autores



Ángel-Jesús Navarro Guareño

Doctor en Teología (especialidad Teología Moral) por la Facultad de Teología de Cataluña. Licenciado en ciencias de la religión (especialidad ERE) por el Instituto Superior de ciencias religiosas de Barcelona (ISCREB). Profesor del área de Humanidades de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte - Blanquerna, de la Universidad Ramón Llull de Barcelona. Presidente de la Fundación Vicenç Salvà, titular de la Escola ipse de Barcelona. Miembro investigador del Grupo idi (Identidad y Diálogo Intercultural e Interreligioso) de su misma Facultad. Sacerdote diocesano, rector de la Parroquia del Pilar de Barcelona y consiliario de la Fundación Blanquerna, de la Universidad Ramón Llull. Email: angeljesusng@blanquerna.url.edu.

Ángela Patricia Cadavid Vélez

Licenciada en Ciencias Religiosas por la Universidad Católica Popular del Risaralda (Pereira), Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano por la misma institución y Magíster en Teología por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Actualmente directora de la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Católica de Pereira, integrante del Grupo de Investigación Fenómeno Religioso, presidenta de la Red Nacional de Programas de Educación religiosa y áreas afines REDERE. Email: angela.cadavid@ucp.edu.co.

Carlos Julián Palacio Vargas

Licenciado en Ciencias Religiosas y Teólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín), Magíster en Educación y Desarrollo Humano por el convenio CINDE - Universidad de Manizales. Se desempeña hace diez años como asesor de Educación religiosa y Ética en el Colegio Montessori de Medellín, espacio donde se ha creado una propuesta abierta y trascendente para el estudio de la religión. Es docente cátedra de la Universidad Católica de Oriente

y la Fundación Universitaria Católica del Norte. Es miembro activo y gestor de la Red de Docentes de Religión del Municipio de Medellín, además se desempeñó como coordinador de Educación religiosa en la Arquidiócesis de Medellín entre los años 2003-2005. Coautor del texto *I am living proof* (texto para la enseñanza escolar de la religión en 5.º de la básica primaria). Asesor de educación religiosa de la Arquidiócesis de Medellín. Docente de Biblia y Teología en la Escuela de Formación Laical Didajé del Minuto de Dios en Medellín. En el año 2011 recibió la Distinción Cecilia Lince Velásquez en los Premios a la Calidad de la Educación del Municipio de Medellín, por su contribución al desarrollo social desde la educación. Pertenece al Grupo de Investigación Humanitas de la Universidad Católica de Oriente. Email: carjulianp@hotmail.com.

Diego Alexander Ortiz Rodríguez

Licenciado en Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana, Magíster en Pedagogía de la Universidad Mariana. Docente de Educación Religiosa Escolar en el Colegio San Luis Gonzaga de Quito, San Francisco Javier y Filipense Nuestra Señora de la Esperanza de Pasto, coordinador de Pastoral en San Luis Gonzaga de Quito, coordinador de la ERE y docente de Filosofía en los colegios San Francisco Javier y Filipense Nuestra Señora de la Esperanza, docente de Competencias Lectoras, coordinador del área de Filosofía y coordinador académico y líder de excelencia desde el modelo EFQM del Colegio Filipense Nuestra Señora de la Esperanza. También es docente de Pensamiento Filosófico, Humanismo Cristiano y Bioética de la Universidad Mariana y director del Departamento de Humanidades. Pertenece al Grupo de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales: Desarrollo Humano y Social, línea sujeto, contexto y cultura y el área Filosofía, Ética y Convivencia. Email: filodar.kant@gmail.com y droduguez@umariana.edu.co.

Eyner Fabián Chamorro Guerrero

Licenciado en Filosofía y Teología por la Universidad Mariana y Magister en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana. Do-

cente en investigación en la Universidad Antonio Nariño, docente Universitario de la Facultad de Educación, docente investigador del Departamento de Humanidades, coordinador del Colectivo de Lectura y Escritura Académicas, coordinador del Concurso de Cuento y Poesía, así como coordinador del Periódico *Horizontes Literario* de la Universidad Mariana. Es coinvestigador de la Redlees (Red de Lectura y Escritura Académicas) ASCUN, así como capacitador pedagógico de instituciones de educación Media. Email: Echamorro@umariana.edu.co.

Francesc-Xavier Marín i Torné

Doctor en Filosofía, diplomado en Teología, experto profesional en religión islámica. Miembro del Concejo Asesor del Presidente del Gobierno de Catalunya para la Diversidad Religiosa, miembro de la Comisión sobre Educación del Plan Nacional de Valores del Gobierno de Catalunya, profesor de la Universidad Ramon Llull (Barcelona) y de los Institutos Superiores de Ciencias Religiosas de Barcelona y Vic, investigador principal de Grupo Identidad y Diálogo Intercultural (Universidad Ramon Llull, Barcelona) y profesor del Máster en Ciencias Sociales del Desarrollo en África (Senegal, Camerún, Madagascar). Es codirector del Máster en Identidades Religiosas y Diálogo URL-ISCREB. Mail xaviermt@blanquerna.edu.

Jaime Laurence Bonilla Morales

Licenciado en Filosofía y Licenciado en Teología por la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria por la misma institución y Magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Actualmente realiza el doctorado en «Artes y Humanidades: Teología» de la Universidad de Murcia (España). Ha sido coordinador de Investigaciones, líder de Grupo de Investigación y director de posgrados en la Facultad de Teología de la Universidad de San Buenaventura, así como profesor y director de trabajos de Grado de la Especialización en Educación religiosa Escolar. Es profesor investigador de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales en esta Universidad, miembro del Grupo de investigación Devenir y Editor de la revista

Franciscanum. Del mismo modo es miembro de la red de investigadores del ODREC, de la Red de pensamiento complejo y de la Sociedad Española de Pedagogía. Email: JBonilla@usbbog.edu.co, laurencebm@yahoo.es.

Jessica Andrea Bejarano Chamorro

Licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Católica Lumen Gentium de Cali, Magíster en Pedagogía por la Universidad Mariana de Pasto. Es asesora, jurado, docente y Coordinadora de investigación de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana de Pasto, ha sido Coordinadora de investigación del departamento de humanidades, miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Humano y Social (línea: «Procesos de gestión pedagógica y curricular desde el marco de desarrollo humano»), docente e investigadora del Departamento de Humanidades, docente de los cursos: pensamiento filosófico, educación religiosa, ética y valores, epistemología. Es cocreadora del documento maestro de la Licenciatura en Educación religiosa de la Facultad de Educación. Pertenece a REDERE como docente-investigadora y a la Red ODREC. Y estuvo vinculada como docente investigadora en la Universidad Católica de Cali. Email: jabch777@hotmail.com, jbejarano@umariana.edu.co.

Luisa Fernanda Roa Quintero

Licenciada en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales y adelanta estudios de Doctorado en Teología en la Pontificia Universidad Bolivariana-Medellín. Es docente investigadora y asesora de práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación religiosa, líder de la Licenciatura en Educación religiosa, líder del Grupo de Investigación Educación y Formación de Educadores de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de Manizales. Email: lroa@ucm.edu.co.

Natacha Ramírez Tamayo

Teóloga de la Universidad Católica de Oriente y Magíster en Hermenéutica Literaria de la Universidad Eafit. Ha sido coordinadora encargada del Centro de Humanismos de la Universidad Católica de Oriente. Actualmente es docente investigadora, miembro del Grupo de Investigación Humanitas, editora de la revista *Kénosis de Ciencias sociales y Humanas*, en la misma Universidad. Es miembro del Grupo de Estudio y Centro Integral Talita Qumi, el cual se ocupa de temáticas referentes a la mujer. Email: naramirez@uco.edu.co, natacharamirezt@gmail.com

Yulman Fernando Arias Betancur

Licenciado en Ciencias Religiosas por la Universidad Católica de Pereira, Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano por la misma institución. Ha sido docente de Humanidades (fe y cultura) y actualmente de formación pregradual en Licenciatura de Educación religiosa de la Universidad Católica de Pereira (fenomenología de la religión, didáctica de la ERE y práctica pastoral). También es docente investigador del Grupo Fenómeno Religioso de esta Universidad y docente titular en la educación básica secundaria (educación religiosa) del municipio de Pereira (Colombia). Email: yulmaria@gmail.com; yulman.arias@ucp.du.co.

Este libro se terminó de imprimir
el 31 de agosto de 2015
en la Unidad de Publicaciones de la
Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá.

Este libro es resultado del proyecto de investigación «Educación y religión: violencia y paz...», en su primera fase, que tuvo como gestores a la Universidad Católica de Manizales, la Universidad Católica de Oriente, la Universidad Católica de Pereira, la Universidad de San Buenaventura, la Universidad Mariana de Pasto (todas estas de Colombia) y la Universidad Ramón Llull de Barcelona (España).

Cada territorio, ciudad, departamento o división social estudiada, presenta características particulares que se entrecruzan con las variables de estudio y con los énfasis hallados por los investigadores, que van desde las falencias del sistema educativo, pasando por el desconocimiento o los prejuicios que marcan el ámbito religioso, las concepciones más básicas sobre la violencia y la paz, así como las relaciones que se han establecido entre estas.

