

CAPÍTULO V

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR COMO ESCENARIO DE DIÁLOGO INTERCONFESIONAL

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

J. Dupuis (2002)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Torralba (2010)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dignitatis humanæ, #15

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. APRECIACIONES FINALES

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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