

REER

Revista Electrónica de Educación Religiosa

Vol. 10, No. 1, Diciembre 2020, pp. 1-31

ISSN 0718-4336 Versión en línea

Aportes de la educación religiosa escolar a la formación integral en Colombia*

Ciro Moncada** - Natalia Cuellar***

Resumen

En la actualidad la Educación Religiosa Escolar (ERE) es lugar de diversos desacuerdos y desencuentros epistemológicos, legales y pedagógicos en la cotidianidad de las instituciones educativas del contexto colombiano, y aunque el Estado ha intentado en los últimos 28 años decretar algunas normativas que intenten enmarcar su quehacer en la escuela desde una perspectiva pluralista y no proselitista, es evidente que en el día a día de las aulas se propone principalmente desde las intencionalidades del sistema religioso mayoritario que rige cada institución educativa. Por ello, este artículo da a conocer los resultados de una investigación interinstitucional de dos universidades, quienes desde un paradigma cualitativo y a través de un trabajo de campo desarrollado a partir de métodos narrativos con docentes de diversas ciudades del territorio nacional, se plantearon por objetivo indagar por los aportes de la Educación Religiosa Escolar a la formación integral, de tal forma, que fue posible construir una propuesta interpretativa de su naturaleza e identidad desde una perspectiva intercultural y multidimensional, de modo que se configure como un área del conocimiento libre de discriminación, estigmatización e invisibilización de las minorías religiosas en el país mediante la apuesta por el desarrollo de las dimensiones espiritual, religiosa y trascendente.

Palabras clave: Educación Religiosa Escolar, espiritualidad, pluralismo religioso, formación integral.

** Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, estudios eclesiásticos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá, docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de USTA Colombia, y de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Miembro de la Red de programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE). E-mail: cjm2321@gmail.com

*** Magister en Filosofía de la Universidad del Valle, Licenciada en Filosofía de la misma universidad, docente e investigadora del Departamento de Humanidades de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de la ciudad de Cali. Miembro de la Red de programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE). E-mail: nallaego@hotmail.com

Contributions of Religious School Education to the integral formation in Colombia

Ciro Moncada - Natalia Cuellar

Abstract

Currently, Religious School Education (RSE) is the place of various epistemological, legal and pedagogical disagreements and disagreements in the daily life of educational institutions in the Colombian context, and although the State has tried in the last 28 years to enact some regulations that attempt to frame his work at school from a pluralistic and non-proselytizing perspective, it is evident that in the day-to-day life of classrooms it is proposed mainly from the intentions of the majority religious system that governs each educational institution. For this reason, this article discloses the results of an inter-institutional investigation of two universities, who from a qualitative paradigm and through fieldwork developed using narrative methods with teachers from various cities of the national territory, out aims to investigate for the contributions of School Religious Education to the integral formation, in such a way that it was possible to build an interpretative proposal of its nature and identity from an intercultural and multidimensional perspective, in such a way that it is configured as an area of knowledge free of discrimination, stigmatization, and invisibility of religious minorities in the country through the commitment to the development of the spiritual, religious and transcendent dimensions.

Keywords: School Religious Education, spirituality, religious pluralism, integral formation.

Aportes de la educación religiosa escolar a la formación integral en Colombia

Ciro Moncada - Natalia Cuellar

Introducción

La Constitución Política de Colombia, en el año de 1991, abre las puertas para un cambio radical en la Educación Religiosa Escolar (ERE), puesto que hasta dicho año, esta área del conocimiento estaba diseñada para la enseñanza dogmática del sistema religioso mayoritario, de tal forma que hacer proselitismo religioso no era un problema, en cambio, era la acción natural para la llamada clase de religión que se entendía como un campo más para la acción catequética. Sin embargo, al declararse como un Estado pluralista, que piensa en la garantía de la libertad de cultos y de conciencia, tuvo que hacer una nueva política pública que garantizara la articulación entre el derecho a la educación y el derecho a la libertad religiosa (Pérez, Pinto, Moncada, Nieto y Santamaría-Rodríguez, 2020).

De esta forma, se planteó desde la Ley 115 de 1994 como un área que sigue siendo obligatoria en todos los planteles educativos, pero no es obligación participar en ella si los padres, acudientes, o el mismo estudiante mayor de edad, manifiestan no querer recibirla afirmando que va en detrimento de su libertad religiosa. Al parecer esto conlleva a una contradicción que en realidad se salva en la medida en que la obligatoriedad solo reposa en el hecho de que la institución educativa oferte aquella asignatura sin que ella discrimine, estigmatice o invisibilice a los diversos credos religiosos, como se pide en el estatuto de la libertad religiosa (Ley 133 de 1994).

Sin embargo, esa no es la única vaguedad evidenciada en documentos normativos sobre la ERE colombiana, también existe toda una suerte de contradicciones que van desde su naturaleza, pasando por la formación del docente, el cual debe de tener un certificado de idoneidad expedido por la iglesia o religión a la cual se circunscriba, hasta el hecho de exigirle al mismo que no haga proselitismo religioso en sus clases (Moncada y Pérez, 2020).

Ante este panorama, la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Cali) y la Universidad Santo Tomás (Bogotá), en un espíritu de colaboración investigativa decidieron llevar a cabo un abordaje investigativo sobre la ERE en Colombia desde su base normativa, con el fin de determinar su naturaleza y fundamentación epistemológica en prospectiva de la indagación por sus aportes a la formación integral (2015-2020). Así, se llegó a la conclusión que era necesario tener en cuenta la construcción teórica de los argumentos que permiten fundamentar la ERE como disciplina escolar a partir del desarrollo de tres tipos de teorías, a saber: a) teorías nucleares: donde se consolida la naturaleza de la ERE a través de la dimensión espiritual, dimensión trascendente y dimensión religiosa; b) teorías prácticas: donde se encuentra la comprensión del currículo, la didáctica y la evaluación en la ERE; c) y otras teorías: que hacen referencia a todos esos constructos teóricos, que si bien es cierto no están directamente relacionadas con el objeto de estudio (naturaleza de la ERE), si aportan a su construcción, como los estudios de la religión, entre otros.

Por ello, el presente escrito da a conocer los resultados del trabajo de campo de la investigación, donde resultó indispensable conocer la percepción de los docentes de ERE, respecto a la naturaleza, currículo, didáctica y evaluación de la asignatura que orientan, con el fin de saber qué tanto dichos actores se encuentran permeados por las contradicciones y ambigüedades de la

normatividad en ERE. No obstante, para efectos de este escrito solo se abordará lo que comprenden los docentes en cuanto a la naturaleza de la ERE. Por ello, en primera instancia se determina la metodología empleada, en segundo lugar, se plantean algunos elementos teóricos básicos que sustentaron y dieron sentido al proceso investigativo; y, por último, se presentan los resultados y las conclusiones.

1. Sistema Metodológico

Esta investigación tuvo como horizonte metodológico el paradigma cualitativo, ya que sus rasgos característicos posibilitaron el ejercicio comprensivo e interpretativo que se buscaba: “a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica” (Vasilachis, 2006, p. 26). De esta forma, se alcanzaría la comprensión de los significados que los docentes de Educación Religiosa Escolar dan a su práctica pedagógica cotidiana, concentrándose en la interpretación de la cultura escolar que subyace desde las subjetividades abordadas.

Por ello, se planteó como perspectiva epistemológica a la hermenéutica para dar cumplimiento con el horizonte cualitativo propuesto, pues esta permitió la realización de una lectura interpretativa de las prácticas pedagógicas de los docentes de ERE a partir de las narrativas expuestas por ellos (Pérez, Nieto, Santamaría-Rodríguez, 2019). La opción metodológica desarrollada fue entonces la de una investigación por métodos narrativos, ya que la “construcción de la identidad docente, la relación pedagógica, el alumnado, la experiencia educativa y de aprendizaje, la inclusión, la construcción de una comunidad educativa y la participación, son ámbitos importantes en la

investigación narrativa para contribuir al cambio educativo” (Márquez, Padua y Prados, 2017, p. 18).

El trabajo de campo fue desarrollado con treinta y tres docentes de Educación Religiosa Escolar en ocho ciudades de Colombia, a saber: Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Manizales, Medellín, Pasto y Pereira, los cuales ejercen su profesión pedagógica en colegios públicos y/o privados. Todo el diseño y la aplicación metodológica fue construida en trabajo colaborativo entre los investigadores de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali y la Universidad Santo Tomás de Bogotá.

Para la recolección de la información fue necesaria la compilación de las historias de vida de los docentes seleccionados en cada ciudad a través de dos instrumentos: una entrevista semiestructurada, y una encuesta tipo CAP (Gumucio, 2011). Las entrevistas permitieron el diálogo entre los profesores y los investigadores para recopilar sus narrativas pedagógicas, y las encuestas facilitaron la recolección de sus perspectivas frente a los conocimientos, actitudes y prácticas que emergían en su acontecer pedagógico diario. Las dos técnicas posibilitaron a los investigadores “obtener datos completos y profundos sobre cómo ven los individuos los acontecimientos de sus vidas y a sí mismos [...] una reflexión retrospectiva sobre sus experiencias” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 437).

Por último, fue necesario complementar la información recogida de las voces de los sujetos a partir de un tercer instrumento que permitiera el análisis de diversos documentos especializados a partir de su recopilación, sistematización y presentación de contenido en orden a la fundamentación legal y teórica de las categorías abordadas (Tamayo, 2004). Dicho proceso se realizó a través de fichas RAE (Resúmenes Analíticos de Estudio) y la construcción de Matrices de Análisis Documental. Bajo este diseño se construyó todo un

aparataje metodológico que permitió la adquisición de datos respecto a cuatro categorías, a saber: naturaleza de la ERE, didáctica de la ERE, currículo de la ERE y evaluación de la ERE. La tabla 1 muestra la estructura de esta construcción metodológica respecto a la categoría que será abordada en este artículo de investigación:

Tabla 1.
Ruta Metodológica de la investigación

CATEGORÍA	ÍTEMS	INSTRUMENTOS	
		ENCUESTA TIPO CAP	ENTREVISTA
Naturaleza ERE	Concepto	Denominación de la asignatura	Comprensión de la ERE desde la experiencia pedagógica
		Definición	
	Objeto de estudio	Delimitación	Objeto de estudio de la ERE desde la experiencia pedagógica
		Importancia	
	Propósito	Aporte a la interculturalidad	Propósito de la ERE desde la experiencia pedagógica
		Aporte a la dimensión espiritual	

Para el análisis de los datos en orden a las categorías propias de la investigación fue necesario, en primer lugar, la sistematización de la información recogida a partir de ejercicios de etiquetado y maquetado por categorías, tendencias, patrones e insistencias en los relatos de los docentes de ERE. Dicho ejercicio fue posible gracias a diversas matrices de análisis construidas colaborativamente por los investigadores de ambas universidades. Posteriormente, se realizó el ejercicio de análisis de contenido sobre dicha clasificación de los relatos, lo cual permitió determinar, identificar, describir,

analizar y comparar las perspectivas de los docentes a partir de sus propias narrativas (Fernández, 2002).

Al final, y en orden a la intencionalidad interpretativa y comprensiva propia del paradigma cualitativo propuesto para esta investigación, se realizó un ejercicio de triangulación hermenéutica de la información desde la propuesta de Francisco Cisterna (2005), la cual permitió la articulación entre las voces de los sujetos, los autores consultados en la fundamentación teórica de la investigación, y el ejercicio interpretativo de los investigadores de ambas instituciones de educación superior.

2. Marco de Referencia

Este proceso investigativo estuvo orientado teóricamente por dos indagaciones: la primera en orden a lo normativo, la cual pretendía consultar el corpus legislativo respecto a la ERE desde la propuesta del Estado Colombiano; y la segunda que retomaba los principales autores y escuelas con publicaciones respecto a la identidad de la Educación Religiosa Escolar a partir de 1991. Con estas dos fuentes se pretendió consolidar una fundamentación teórica en orden a tres categorías: concepto, objeto de estudio y propósitos de formación de la ERE como disciplina escolar en Colombia, de tal forma que se pudiera comprender así su naturaleza y fundamentación epistemológica.

Dentro de lo normativo, la base asumida fue la Constitución Política de 1991, que en sus artículos 5, 18, 19 y 68, permiten una articulación entre las categorías libertad de conciencia, libertad religiosa, libertad de culto, Educación Religiosa y el papel de la familia en lo concerniente a los procesos educativos. En este ejercicio de indagación, se evidenciaron ambigüedades notorias entre ciertas leyes (115 y 133 de 1994), decretos (354 de 1998, 1278 de 2002, 4500 de

2006, 1075 de 2015, 437 de 2018), resoluciones (18583 de 2017), directivas ministeriales (MEN, 002 de 2004), Sentencias de la Corte Constitucional tales como la T-662 de 1999, C-1175 de 2004, T-782 de 2011, T-832 de 2011 (Ministerio del Interior, 2015) y los Indicadores de logros curriculares del Ministerio de Educación (1998) entre sí, e incluso en relación con la Constitución. Principalmente las contradicciones que se evidenciaron fueron en orden a la obligatoriedad y la libertad, la profesionalización y la idoneidad eclesial, y, finalmente, la confusión entre proselitismo religioso y libertad de cátedra; lo que en últimas afectaría la comprensión de la identidad de la ERE y su praxis en las escuelas colombianas al no tener claridad entre las acciones propias de la Iglesia en cuanto a la evangelización y las de la escuela como lugar de formación integral (Pérez et al, 2020).

Respecto a las escuelas y autores, se consultaron las teorías sobre la ERE de Mario Peresson (2004, 2016), José Luis Meza y su equipo de la Universidad Javeriana (Meza y Reyes, 2018), David Lara Corredor (2011), María Elizabeth Coy (2010), Isabel Corpas (2012), Jaime Laurence Bonilla (2015), Natacha Ramírez (2016), y el equipo de USTA Bogotá y Unicatólica de Cali (Botero y Hernández, 2017; 2018; y Cuellar y Moncada, 2019), quienes resaltan, con sus respectivos matices, una invitación a evitar en las clases de ERE los discursos proselitistas de los sistemas religiosos, cualesquiera que sean, de tal forma que la Educación Religiosa no sea un espacio de catequesis, sino de formación integral que posibilite la formación de la interculturalidad, el cultivo de la espiritualidad y la comprensión de lo trascendente más allá de lo metafísico o sobrenatural.

Este ejercicio documental permitió evidenciar la insistencia de la ley y de los diversos autores por la apuesta de una educación multidimensional que facilita escenarios de formación integral a partir de la apuesta pedagógica por

ciertas categorías que posibilitan la construcción de la identidad de una Educación Religiosa Escolar que no vaya en detrimento de la libertad religiosa y de cultos en Colombia, a saber: dimensión religiosa, dimensión espiritual y dimensión trascendente del ser humano.

En cuanto a la dimensión religiosa, esta es comprendida desde la indagación por la diversidad, el pluralismo religioso y la interculturalidad; la dimensión espiritual, a partir de la búsqueda por el cultivo de la espiritualidad y el ejercicio de la inteligencia espiritual, y por último, la dimensión trascendente, que tiene que ver con la pesquisa por la apertura humana, la alteridad, la resiliencia y la prospectiva de la vida humana. Por ello, se plantean estas tres dimensiones como respuesta a la necesidad de una ERE en el marco de la formación integral que no discrimine, estigmatice o invisibilice a los diversos credos religiosos en Colombia. A continuación se presenta una breve aproximación epistemológica a cada uno de estos conceptos, pues los tres son la base para la propuesta de formación integral que aquí se presenta

2.1. Dimensión Religiosa: Pluralismo Religioso e interculturalidad

Conceptos tales como diversidad, pluralidad, pluralismo y multiculturalidad han cobrado en la actualidad gran importancia en orden a los procesos de interculturalidad que ha posibilitado la globalización gracias a la conexión mundial vía Internet y la consolidación de la llamada sociedad del conocimiento; por ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), los ha planteado como temas relevantes en la agenda de todos los estados:

La multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades [...] se manifiesta no solo en las diversas formas en que se expresa

enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías usados (p. 4).

Colombia adoptó estas disposiciones por medio de la ley 1516 del 6 de febrero de 2012 promulgada por el Congreso de la República, manifestando así la defensa de la conservación de la diversidad cultural como un característica fundamental de los colombianos. Sin embargo, este reconocimiento debe llevar a la construcción de una postura pluralista: “el principio de diversidad étnica y cultural se articula desde la igualdad. Admitiría la variedad de poblaciones en condiciones de -igualdad- de derechos de ciudadanía pero ha de considerar su historia y riqueza ancestral, que debe ser protegida” (Gutiérrez, 2011, p. 89).

Así las cosas, la intención no solo es el reconocimiento de la diversidad, sino su aceptación como riqueza cultural de la cotidianidad humana, lo que debe concretarse a través de ciertas transformaciones de la conciencia de los sujetos frente a la comprensión de lo diferente, sin que ello sea sinónimo de eclecticismo (Berger, 2005). Es así, que la interculturalidad no será solo la aceptación forzada de lo múltiple, o su mezcla informe, sino una metamorfosis de la hermenéutica de la cotidianidad de la vida:

Hago énfasis en pensar, no en conocer, pues no se trata de que como sujetos conozcamos o estudiemos Latinoamérica como un objeto; se trata de pensar(nos) inmersos en una condición hermenéutica u horizonte de significación que está constituido por la presencia y el entrecruzamiento de voces diversas. [...] Es decir, hacer visible no una mezcla confusa de lenguajes (lo que se suele llamar mestizaje), sino una fusión de horizontes de significación, poblada por lenguajes de contextos culturales diversos (Ferreya, 2016, p. 8).

Pensar esta transformación en el contexto del ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje propuestos para el área de la ERE es una tarea más compleja. Por

ello, hay que partir por manifestar que el fenómeno llamado “religión” es complejo en su comprensión debido a las varias acepciones que tiene: en primer lugar, puede interpretarse como derivación de *relegere* desde las afirmaciones de Cicerón quien lo ata al verbo *releer*; también podría comprenderse como *religare* desde Lactancio, así sería abordado como la vinculación buscada con lo trascendente; tanto uno como el otro están unidos al prefijo “re” que conlleva acepciones como volver a, otra vez, de nuevo, repetición y hasta intensificación (Grondin, 2010, p. 89). De esta forma, y sin mencionar otras interpretaciones de su raíz latina, se puede evidenciar que cuando se habla de “lo religioso” no solo se está haciendo alusión a un sistema de creencias, sino a un fenómeno evidenciable culturalmente en la búsqueda por la vinculación con lo trascendente y en las dinámicas de resignificación de la cotidianidad humana.

Entonces, la Educación Religiosa Escolar, comprendida dentro de una perspectiva de formación integral, tal como lo pide la Ley General de Educación (1994, Art. 5), en lo que concierne a la formación de la Dimensión Religiosa, tendría por objetivo facilitar espacios y tiempos para el conocimiento y la comprensión de las diversas dinámicas propias de resignificación y vinculación que constituyen y configuran a las religiones y espiritualidades a las cuales los estudiantes pueden tener acceso en la sociedad del conocimiento actual, claro eso sí, no con una intencionalidad transmisionista o reproductiva de historias y/o personajes, sino como una indagación por el reconocimiento de la diversidad como una riqueza humana, praxis que beneficia la convivencia cotidiana a la vez que facilita el fomento de la interculturalidad misma en tanto apertura hermenéutica a las circunstancias de la vida.

2.2. Dimensión Espiritual: Espiritualidad e inteligencia espiritual

La dimensión espiritual está en mayor intimidad con la manifestación de los procesos subjetivos que facilitan el conocimiento de sí mismo, la concienciación, el cultivo del sentido o los sentidos (Pico, Cubillos y Mahecha, 2018), y la transformación del estilo de la vida humana desde su cotidianidad. Al respecto, Enric Benavent (2013), señala que:

El concepto espiritualidad va más allá de creer en seres inmateriales o sobrenaturales. [...] La palabra -espíritu- no se refiere a ninguna de estas creencias. En latín, spiritus se refiere al aliento vital, a la fuerza para vivir (de la misma forma que el griego pneuma, el hebreo ruah, del sánscrito prana o el chino qui). Podemos utilizar -espíritu- para referirnos a todo aquello que da vitalidad, sentido y trascendencia, algo estrechamente vinculado al bienestar de la persona (p. 12).

Entonces, el concepto espíritu hace referencia a la vida misma, no a cosas sobrenaturales como coloquialmente ha sido comprendido desde las masas, pues hace evidente que el ser humano busca el bienestar de la vida. Por ello, autores como María Corbí (2007), Michael Foucault (1987) o André Comte-Sponville (2006), señalan que esta dimensión humana no habla de lo metafísico como sí de lo más humano del hombre: la búsqueda por un cultivo de la vida humana a partir de la indagación por el sentido de la vida. Una buena síntesis sobre el concepto de espiritualidad la hace Remolina (2017) cuando afirma que es:

...el cultivo del espíritu, de la vida interior. Un cultivo que consiste en proporcionarle al espíritu la atención y los cuidados necesarios para su conservación y desarrollo. Hay muchos métodos y formas de espiritualidad. Dichos métodos combinan los aspectos corporales, (ejercicios físicos como el yoga y el zen), los aspectos fisiológicos (como el dominio y regulación de la respiración), los aspectos psicológicos (como el vacío de la imaginación y el pensamiento, como en el budismo), y ejercicios directamente espirituales (como

la concentración mental y las variadas formas de meditación, oración y contemplación) (p. 289).

Existen también otros autores que piensan el concepto desde la psicología y la neurología, por ello hablan de inteligencia espiritual, a saber: Danah Zohar e Ian Marshall (2001), Francesc Torralba (2010), o Ramón Gallegos (2013).

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

Estas tendencias y comprensiones sobre los elementos de una Dimensión humana llamada espiritual conducen al reconocimiento de una faceta de la praxis cotidiana que propende por el cultivo de la interioridad a partir del autoconocimiento y el cuidado de sí en perspectiva de indagación por el sentido de la vida propia (Naranjo y Moncada, 2019). Cabe señalar que esta búsqueda no es individualista, sino abierta al horizonte de la vida comunitaria que posibilita un proceso de resignificación, vinculación, concienciación, emancipación y transformación de la cotidianidad a partir de un ejercicio de autonomía que anhela la verdad y la libertad (Moncada 2019).

2.3. Dimensión trascendente: Apertura humana

Hablar de lo trascendente da camino a la confusión con lo sobrenatural debido a la hegemonía de ciertas posturas reduccionistas que han atado esta dimensión a las dinámicas propias de algunos sistemas de creencias en lo que concierne a sus comprensiones escatológicas respecto a la salvación, la

redención, o la vida eterna. Sin embargo, sus raíces latinas permiten ampliar este horizonte de comprensión al señalar que puede dividirse en el prefijo “tras-” que significa al otro lado de, a través de, de un lado a otro; y los conceptos “scando” que significa subir y escalar, y “scendere” que significa subir y ascender. Literalmente significaría: “subir de un sitio a otro” (Anders et al, 2018).

La necesidad de trascendencia que experimentamos y que se expresa como necesidad de superación, de ir siempre adelante, de nunca ver agotadas nuestras metas en la historia, de no conformarnos con lo que somos y tenemos, de nunca detenernos, de rebelarnos o al menos sentir disgusto por el envejecimiento, la enfermedad o la muerte (Coy, 2010, p. 76).

Así las cosas, es posible hablar en un primer momento de la dimensión trascendente en relación con la capacidad de adaptación ante la adversidad en perspectiva de superación, lo que vendría a ser una respuesta desde la resiliencia al día a día, ya que la cotidianidad de cada mujer y hombre son testimonio de diversos núcleos de transformación que no cesan de buscar la perfectibilidad. Por ello, las situaciones límite como la muerte, el miedo, el dolor y la desesperación, necesitan de una respuesta humana que vincule constantemente el proyecto de vida de cada sujeto.

Por otra parte, pensar la trascendencia es también reconocer que todo ser humano manifiesta una apertura sensitiva, práctica, experiencial, simbólica, reflexiva y transformativa al mundo de la vida por medio de la percepción del otro, del mundo, y de lo absoluto, la cual, no se agota en la conglomeración de información, sino que es el ejercicio propio de la alteridad humana: “la existencia de –lo otro- (como diferente, opuesto o contrario) frente a -lo mismo. Supone aceptar que existen diversos mundos como totalidades de sentido, que yo no poseo la verdad absoluta ni la raíz del derecho” (González, 2009, p. 180). Así las cosas, la relación emisor-receptor no es la definición buscada de esta

acción comunicativa, sino que aparece la necesidad del reconocimiento de la existencia del otro en tanto semejante, acción que conlleva al compromiso social, pues alteridad es también un ejercicio de concienciación comunitaria.

Por otra parte, y siguiendo los aportes de autores como Paulo Freire, y en general peritos fundamentados en las pedagogías críticas, es posible concebir que la apertura humana, la trascendencia, está marcada por el factor político y ético, ya que ambos están anclados a la alteridad humana, fundamentándola desde la pregunta por la convivencia humana que reclama ser resignificada por la comprensión del valor de la vida en un mundo globalizado, el ejercicio de la concienciación, la contextualización, la dimensión dialógica, la liberación, el empoderamiento y la transformación de las sociedades.

Al final, es entonces posible comprender a la dimensión trascendente como el núcleo de la praxis humana constituida por la percepción, la apertura humana, la comunicación, las experiencias límite, la resiliencia, el proyecto de vida, la alteridad, la transformación social y la construcción de ciudadanía, elementos que son tarea también para la formación integral en la escuela, donde la ERE puede tener lugar, palabra y acción.

De esta forma, una praxis de la ERE sobre las dimensiones espiritual, religiosa y trascendente, desde la perspectiva del cultivo del sentido de la vida, el desarrollo del pluralismo religioso y la concienciación de la apertura humana, es un camino válido para configurar un espacio en la escuela que apoye la formación integral desde un corpus propio y pertinente evitando cualquier tipo de discriminación a las minorías religiosas presentes en cada aula.

3. Resultados

En lo que respecta al concepto de Educación Religiosa Escolar (ERE), la definición y comprensión que de ella tienen los docentes encuestados y entrevistados, resulta no tener unanimidad, ya que algunos profesores ven en dicha área la posibilidad de formación desde una confesionalidad determinada, específicamente, la cristiano-católica, pero también hay otros que consideran que allí se abordan dimensiones claves de la experiencia humana, de tal modo que hacen uso de conceptos como dimensión espiritual, trascendente y religiosa. Sin embargo, no manifiestan, de manera explícita, la comprensión que tienen de dichas dimensiones, sumándoles componentes reflexivos como el sentido de la vida, la alteridad, la interioridad humana, los valores, el diálogo ciencia-fe y fe-cultura.

A su vez, varios docentes en la encuesta se inclinaron por la definición de la ERE como el estudio del fenómeno religioso, como una experiencia, como una práctica, que se manifiesta en acontecimientos, comportamientos, documentos y lugares. Esto es, para ellos, la ERE se caracteriza por la reflexión del hecho religioso en prospectiva de un rescate de la diversidad religiosa y una construcción de perspectivas pluralistas.

Ahora bien, en lo que corresponde al objeto de estudio de la ERE, en la encuesta CAP se incluyó una pregunta referente a la distinción entre Educación Religiosa Escolar, la pastoral educativa y la catequesis, a fin de determinar si los docentes reconocen las diferencias entre ellas o si, por el contrario, las consideran como iguales. Efectivamente, se encontró que para muchos profesores la ERE y la pastoral educativa apuntan a una formación espiritual basada en la experiencia, la reflexión y los valores cristianos (evangelizar). A su

vez, otros docentes plantean que la pastoral educativa es un proyecto transversal de la institución educativa.

Pero, ¿qué comprensión existe entonces respecto a la catequesis?... Para varios de los encuestados, ella apunta al fortalecimiento de las bases del catolicismo, a través de los sacramentos. Dicho pensamiento es avalado por algunos profesores que consideran que la catequesis sí es algo que se debe de hacer al interior de la clase de ERE, mientras que otros manifiestan que aquella es un proceso que debe de llevarse a cabo en la iglesia.

Pasando ya a la importancia de la ERE desde la experiencia pedagógica, la totalidad de las personas encuestadas plantean que dicha área es sumamente valiosa en el proceso formativo de los estudiantes. Del mismo modo, las razones de dicho valor son muy bien conjugadas con los propósitos que tiene la ERE, de tal forma que, así como se presentaron variedades en su definición, hay propósitos ajustados a dicha comprensión. Por esto, para algunos docentes esa asignatura apunta a la formación en una confesionalidad, desde el trabajo evangélico que acrecienta la fe. Por otra parte, se considera que la Educación Religiosa Escolar facilita el desarrollo de la integralidad humana desde su corporalidad, mentalidad y espiritualidad. Por último, también se logra una formación de la dimensión espiritual, relacional y trascendente, puesto que facilita la búsqueda y construcción del sentido de la vida a través de la introspección y el trato con los demás, de modo tal que se valoren la diversidad y el pluralismo desde una perspectiva intercultural.

Dicha valoración del pluralismo religioso se evidencia cuando la gran mayoría de los docentes encuestados expresa que la ERE ayuda en el proceso de conocer el hecho religioso desde su naturaleza fenomenológica, puesto que dicha área evidencia la importancia del ser humano como un ser religioso, capaz de descubrir sus potencialidades trascendentales y su naturaleza espiritual, tal

que existen elementos comunes entre las experiencias religiosas y de fe que se han manifestado a lo largo de la historia.

Por último, en una de las preguntas de la encuesta se les plantea a los profesores si consideran que las temáticas abordadas en la asignatura de ERE posibilitan el fortalecimiento de la dimensión espiritual. Vale anotar que sus respuestas, obviamente, apuntan a la comprensión que tienen de dicha área, por esto, las mismas van desde proponer que si no se pretende adoctrinar a los estudiantes ellos pueden autoevaluarse, autoconocerse, educar su sentido de vida y dialogar con las demás religiones. Entre tanto, hay quienes indican que son las temáticas propias del catolicismo las que fortalecen la dimensión espiritual en los estudiantes. Así, la vida y experiencia de Jesús, los sacramentos, los mandamientos, las bienaventuranzas, etc, permiten la visión hacia dentro de la persona, desde sus valores y capacidades sensibles.

Por otro lado, un tercer grupo de docentes manifiesta que la ERE robustece la dimensión espiritual porque facilita el establecimiento de una relación con la realidad en la que viven los estudiantes, al igual que posibilita la transformación de la misma. La tabla 2 manifiesta la síntesis de las diversas posturas aquí narradas.

Tabla 2.

Insistencias en las narrativas de los docentes

CATEGORÍA	CONCEPTOS USADOS
Catequesis Pastoral Educativa Evangelización	Evangelio Fe Reino de Dios Sacramentos Bienaventuranzas Jesucristo Iglesia Teología Práctica Valores Cristianos
Hecho Religioso	Diversidad Pluralismo Tolerancia Identidad religiosa Experiencias religiosas Diálogo interreligioso
Dimensión Religiosa Dimensión Espiritual Dimensión Trascendente	Trascendencia Alteridad Sentido social Apertura Existenciales Lo absoluto Sentido de la vida Existencia humana Interioridad Introspección Espiritualidades Interculturalidad

Fuente: Narrativas de los docentes

4. **Discusión y Conclusiones**

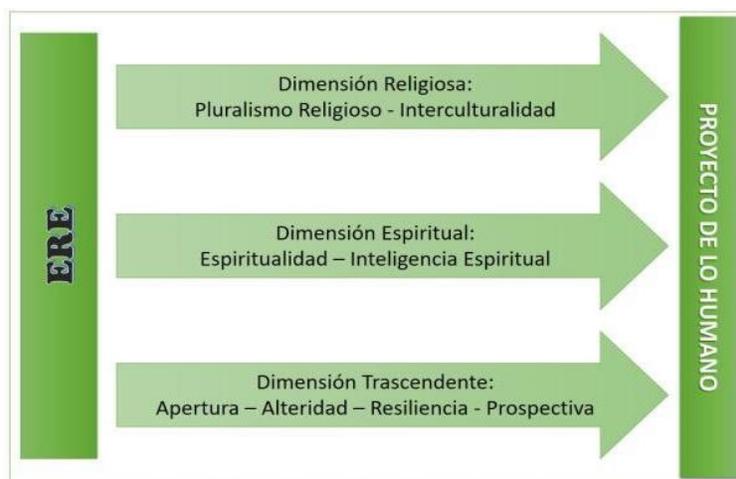
Evidenciado el panorama de las prácticas de los docentes de ERE en el contexto nacional, es necesario mencionar varias conclusiones. La más evidente

estriba en el hecho de que persiste la enseñanza y el aprendizaje de dicha área desde la confesionalidad cristiano-católica, aun sabiendo que hay libertad de cultos y que no es permitido el proselitismo religioso en las aulas de clase (Decreto 1278, Art. 42, Lit. B). Del mismo modo, es de resaltar que algunos docentes prefieren no abordar la ERE desde una determinada confesionalidad, sino desde el hecho religioso como tal, reconociendo la pluralidad de creencias de tal modo que se establezca un diálogo con ellas. A su vez, hay otros profesores que trabajan con sus estudiantes desde las dimensiones espiritual y trascendente. Sin embargo, hay que anotar que se hace un uso indiscriminado de dichas categorías, en cuanto a su praxis, de tal modo que no es del todo claro para los docentes el significado de aquellos conceptos. Así, la existencia de estas diferentes perspectivas de orientación de la ERE tiene su razón de ser en la ambigüedad legal sobre dicha asignatura. Dicha vaguedad lleva a que los docentes o construyan por su propia cuenta la forma de enfocar la asignatura o, asuman la propuesta de estándares que ha creado la Conferencia Episcopal de Colombia.

Por ello, la razón de ser de esta investigación interinstitucional, llevada a cabo entre la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Cali) y la Universidad Santo Tomás (Bogotá) radica en el llamado al abandono de los rezagos catequéticos, propios de un credo religioso, para tender mejor al pluralismo, la trascendencia y la espiritualidad. La gráfica 1: Aportes de la ERE a la formación integral, pretende manifestar una posible ruta de praxis para la ERE, que reconociendo los hallazgos de esta investigación, proyecte el quehacer diario de los docentes hacia una búsqueda de aporte al proyecto de lo humano desde una perspectiva holística más acorde al llamado de la ley y la necesidad de una formación dimensional.

Gráfica 1

Aportes de la ERE a la formación integral



Fuente: Creación de los investigadores

Es notorio que la Gráfica 1 supera la intencionalidad catequética para la ERE, pues si bien, estadísticamente es la tendencia más fuerte evidenciada en la narrativa de los docentes, es necesario recordar lo que concierne al marco legal colombiano: el proselitismo religioso en la escuela está prohibido (Decreto 1278, 2002, Art. 42, Lit. b), y prima la libertad religiosa en lo concerniente a la Educación Religiosa (Ley 115, 1994, Art. 23 - 24; Ley 133, 1994, Art. 6, Lit. h - i; Decreto 354, 1998, Cap. II; Directiva Ministerial 002, 2002; Decreto 4500, Art. 6; Sentencia Corte Constitucional T-662 de 1999). Además, es prudente reconocer los esfuerzos de los diversos académicos que se han pensado la ERE desde otros lugares epistemológicos (Peresson, Meza, Lara, Coy, Corpas, Bonilla, Botero, Hernández, Cuellar, Moncada), quienes insisten en no cerrar la ERE a un único sistema religioso.

Por otra parte, la gráfica presenta una finalidad humanística pero no difumina, reduce o absolutiza a la ERE como la única área que le puede aportar

a esta tarea, como quizás lo manifestaron algunos de los docentes abordados en esta investigación, pues una perspectiva holística permitirá comprender que el proyecto de la humanización es una tarea inter y transdisciplinar, donde la ERE también tiene palabra a partir de sus aportes a la formación humana, sin embargo, es un trabajo colaborativo con otras disciplinas presentes en la escuela, pues la educación debe tener como finalidad:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (Ley 115, 1994, Art. 5, Núm. 1)

Es por ello, que en orden a esta invitación de formación integral humanística se puede concluir que la ERE aporta, en primer lugar, al cultivo de la dimensión religiosa siempre y cuando permita el reconocimiento de la importancia del pluralismo que posibilita la comprensión de la riqueza del hecho religioso en Colombia, para que al conocer experiencias religiosas diferentes a la propia, se comprenda lo religioso como un fenómeno natural pero no absoluto, principio que facilita la búsqueda de la sana convivencia humana a partir del fortalecimiento de la tolerancia y, principalmente, del respeto por las comprensiones religiosas de los demás, praxis que a la vez, viabiliza el desarrollo de la interculturalidad.

Asimismo, en lo que concierne al aporte de la Educación Religiosa Escolar a la formación de la dimensión e inteligencia espiritual, puede hablarse en tanto propende por el desarrollo de secuencias didácticas que posibiliten el cultivo de la espiritualidad comprendida como reflexión por la interioridad, el autoconocimiento, el proyecto de vida, y la transformación personal en orden a la búsqueda por el sentido de la vida (Naranjo y Moncada, 2019, p. 116).

Por último, pensar en el aporte de la ERE a la formación integral a partir de la reflexión por la dimensión trascendente significa la concienciación de la búsqueda de un currículo escolar propio que propenda por la formación y cultivo de la personalidad en lo que concierne a la percepción del mundo, la apertura humana, la comunicación, las experiencias límite, la resiliencia, el proyecto de vida, la alteridad, la transformación social y la construcción de ciudadanía.

De esta manera, los aportes de la Educación Religiosa Escolar al proyecto de lo humano desde la perspectiva de formación integral abordada en la escuela, tal y como la comprende la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), es la posibilidad del cultivo de las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente. Esta perspectiva, no genera espacios de proselitismo religioso, así como tampoco de exclusión, discriminación o invisibilización de los diversos sistemas religiosos, más bien, propende por la construcción del pluralismo religioso a partir de la indagación por el sentido de la vida y la concienciación de la apertura humana.

Por último, se evidenció que una nueva comprensión de la ERE, como la que aquí se propone, requiere de una transformación epistemológica en cuanto a las fuentes desde donde bebe sus saberes. Por ello, los estudios de la religión pueden posibilitar esta intención desde un orden intercultural, superando así la tentación de hacer una ERE catequética desde la perspectiva de un único sistema religioso, y haciendo una apuesta pedagógica que procura la formación integral de los estudiantes. Este argumento se sostiene en la intencionalidad de este tipo de ciencias, pues no es proselitista sino pluralista, estando así articulados con el principio constitucional de libertad religiosa, de conciencia y de cultos. De esta forma, conceptos como espiritualidad, trascendencia, sentido de la vida y lo

sagrado, entre otros, no estarían asociados a un determinado credo, sino a la condición de formación integral humana.

Referencias Bibliográficas

- Anders, V. et al. (2020). *Etimologías de trascendencia*.
<http://etimologias.dechile.net/?trascendencia>
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*.
<http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Benavent, E. (2013). *Espiritualidad y educación social*. Editorial UOC.
- Berger, P. (2005). *Pluralismo Global y Religión*. *Estudios Públicos*, (98). 5 – 18.
https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304093617/r98_berger_pluralismo_global.pdf
- Bonilla, J. (2015). *Educación Religiosa Escolar en perspectiva de complejidad*. Editorial Bonaventuriana.
- Botero, D. y Hernández, A. [Comp.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica.
- Botero, C. y Hernández, A. (Ed.), (2018). *Approaches to the Nature and Epistemological Foundations: Of Religious Education in Colombian Schools*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr33dht>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14 (1). 61 - 71. <http://www.redalyc.org/html/299/29900107/>
- Comnte-Sponville, A. (2006). *El alma del ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*. Paidós.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 del 8 de febrero*.
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 133 del 23 de mayo*.
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>

- Congreso de la República de Colombia (2012). *Ley 1516 del 6 febrero*.
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=45910>
- Corbí, M. (2007). *Hacia una espiritualidad Laica: sin creencias, sin religiones, sin dioses*. Herder.
- Corpas, I. (2012). Educación Religiosa Escolar en contextos plurales. *Revista Ciencias Sociales y Religión*. 14(17), 77-104.
<http://www.seer.ufrgs.br/CienciasSociaisReligiao/article/viewFile/26614/24621>
- Coy, M. (2010). La Educación Religiosa escolar en un contexto plural. *Revista Franciscanum*, 52(154). 53 - 83.
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/943/791>
- Cuellar, N. y Moncada, C. [Ed.] (2019). *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia*. Sello Editorial Unicatólica.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, II (96). 35-53.
<https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Ferreira, H. (2016). Prólogo. En: J. Gómez, [Compilador]. *Educación, sociedad e interculturalidad. Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina*. (pp. 7-14). Ediciones USTA.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones la Piqueta.
- Gallegos, R. (2013). *Inteligencia Espiritual: la capacidad de ser feliz*. Editorial Ramón Gallegos Nava.
- González, L. (2009). *Ética*. Editorial el Búho.
- Grondin, J. (2010). *Filosofía de la religión*. Editorial Herder.
- Gumucio, S. (2011). *Recogida de datos, métodos cuantitativos: Ejemplo de encuestas CAP (Conocimientos, actitudes y prácticas)*. Médecins du Monde.

https://issuu.com/medecinsdumonde/docs/mdm_guia_encuesta_cap_2
011

Gutiérrez, M. (2011). Pluralismo jurídico y cultural en Colombia. *Revista Derecho del Estado*, (26), 85-105.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337630236003>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Lara, D. (2011). La idoneidad del docente de Educación Religiosa, ERE. *Revista Reflexiones Teológicas*, (7), 145-154.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3745754.pdf>

Márquez, M., Padua, D. y Prados, M. (2017). Investigación narrativa en educación, aspectos metodológicos en la práctica. En: S. Rendón, y J. Ángulo. *Investigación cualitativa en educación*, pp. 133 – 148. Miño y Dávila, Editores.

Meza, J. y Reyes, J. (2018). Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Revista REER*, 8(2), 1-24.
<http://reer.cl/index.php/reer/article/view/82>

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie de Lineamientos Curriculares. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del MEN*.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 1278: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*.
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Directiva ministerial 002 del 5 de febrero*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-86181_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Decreto 4500: Normas sobre la Educación Religiosa*. http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-115381_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Decreto 1075: Decreto único reglamentario del Sector Educación*. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Resolución 18583: Características específicas de calidad de los programas de Licenciatura*. <https://diario-oficial.vlex.com.co/vid/resolucion-numero-18583-2017-693434837>
- Ministerio del Interior (1998). *Decreto 354: Convenio de derecho público entre el Estado Colombiano y algunas Entidades Religiosas Cristianas no Católicas*. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/decreto_354_de_1998.pdf
- Ministerio del Interior (2015). *Libertad religiosa y de cultos: ámbitos de aplicación práctica desde la Constitución, la ley y la jurisprudencia*. http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/libro_def_2015_25_01_2015_1_mmm.pdf#overlay-context=la-institucion/normatividad/sentencia-t-018-de-2012
- Ministerio del Interior de Colombia (2018). *Política Pública Integral de Libertad Religiosa y de Cultos*. Mininterior. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20437%20DEL%2006%20MARZO%20DE%202018.pdf>
- Moncada, C. (2019). ¿Qué es lo nuclear de la Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia? En: N. Cuellar y C. Moncada [Ed.]. *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia* (53 - 86). Sello Editorial Unicatólica.

- Moncada, C., y Pérez, J. (2020). Análisis de la Educación Religiosa Escolar desde la normatividad colombiana como aporte a la reflexión educativa en Latinoamérica. En. Pérez, J., Pinto, C., Moncada, C., Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (eds.). *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano*, (pp. 60-81). Editorial Comunicarte – Editorial Universidad Católica de Córdoba.
<http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Revista Educación y Educadores*, 22(1), 103-119.
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9264>
- Peresson, M. (2004). *Evangelizar Educando desde las áreas del currículo*. Kimpres.
- Peresson, M. (2016). *Hacia una Educación Religiosa Escolar situacional y experiencial: Fundamentos epistemológicos, antropológicos, teológicos y metodológicos de la ERE*. Servicio Catequístico Salesiano.
- Pérez, J., Nieto-Bravo, J., y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Revista Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37). 21 - 29.
<https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/V19n37a09>
- Pérez, J., Pinto, C., Moncada, C., Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano*. Universidad Católica de Córdoba-Comunicarte.
<http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Pico, A., Cubillos, H. y Mahecha, G. (2018). Aportes de la dimensión espiritual al currículo de la ERE en el caso de la educación básica. *Revista Nuevas*

- Búsquedas*, (8), 15-27. http://www.unimonstrate.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Nuevas-busquedas_alta1.pdf
- Ramírez, N. (2016). Una mirada al contexto de la E.R.E. en el Altiplano del Oriente Antioqueño en Colombia ¿Educación para la paz? *Revista REER*, 6(2). 1-30. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/11>
- Remolina, G. (2017). *Los fundamentos de una ilusión. ¿Dios y la religión, ilusión o realidad?* Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia Espiritual*. Editorial Plataforma.
- UNESCO, (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- Vasilachis, I. et al. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Zohar, Danah y Marchall, Ian (2001). *Inteligencia Espiritual: la inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Plaza & Janes Editores S.A.