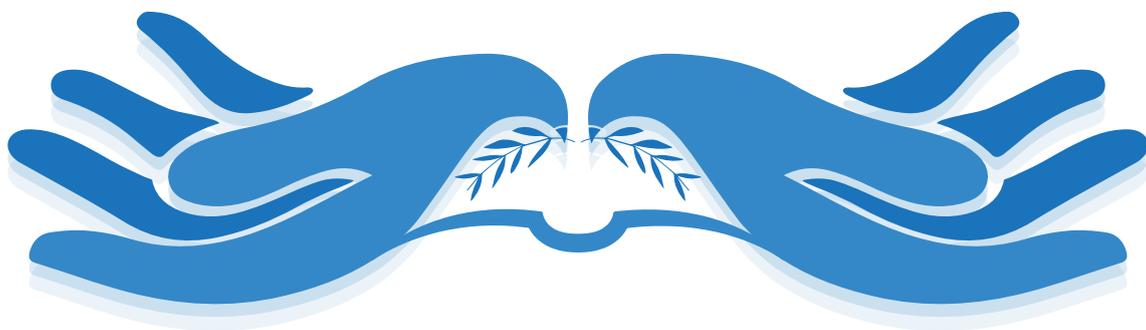




**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA**

**Educación Religiosa Escolar
y Educación para la Paz en
perspectiva de Derechos Humanos**



**Mario Andrés Peñaranda Quintana y
Jaime Laurence Bonilla Morales
(Editores)**



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA**

Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en perspectiva de Derechos Humanos

**Mario Andrés Peñaranda Quintana y
Jaime Laurence Bonilla Morales**

(Editores)

Autores:

Àngel-Jesús Navarro Guareño
Carlos Julián Palacio Vargas
Diego Alexànder Rodríguez Ortiz
Edy Eliana Portilla Guerrero
Francesc-Xavier Marín i Torné
Ivonne Adriana Méndez Paniagua
Jaime Laurence Bonilla Morales
Jéssica Andrea Bejarano Chamorro
María Ceneida Alfonso Fernández
María Fernanda Tumul Benavides
Mario Andrés Peñaranda Quintana
Martha Nancy Vinasco Ortiz
Natacha Ramírez Tamayo
Patricio Carreño Rojas
Wilton Gerardo Sánchez Castelblanco
Yaquelín García Garzón
Yeison Darío Agudelo Milán

Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Serie teológica n.º 35
ISBN 978-958-8928-91-3

Educación religiosa escolar y educación para la paz en perspectiva de derechos humanos / Ángel-Jesús Navarro Guareño... [y 16 más] ; Mario Andrés Peñaranda Quintana y Jaime Laurence Bonilla Morales, editores. – Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2020.

288 páginas. – (Serie Teológica ; 35)

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-8928-91-3

1. Educación religiosa – 2. Educación para la paz – 3. Derechos Humanos. -- I. Palacio Vargas, Carlos Julián – II. Rodríguez Ortiz, Diego Alexander – III. Portilla Guerrero, Edy Eliana – IV. Marín i Torné, Francesc-Xavier – V. Bonilla Morales, Jaime Laurence – VI. Bejarano Chamorro, Jèssica Andrea – VII. Méndez Paniagua, Ivonne Adriana – VIII. Alfonso Fernández, María Ceneida – IX. Tunal Benavides, María Fernanda – X. Peñaranda Quintero, Mario Andrés – XI. Vinasco Ortiz, Martha Nancy – XII. Ramírez Tamayo, Natacha – XIII. Carreño Rojas, Patricio – XIV. García Garzón, Yaquelin – XV. Agudelo Milán, Yeison Darío. – XVI. Sánchez Castelblanco, Wilton Gerardo.

CDD. 268



Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en perspectiva de Derechos Humanos

© **Mario Andrés Peñaranda Quintana y Jaime Laurence Bonilla Morales (Editores)**

Serie teológica Número 35.

© Editorial Bonaventuriana, 2021

Universidad de San Buenaventura

Coordinación Editorial, Bogotá

Carrera 8 H n.º 172-20

Apartado aéreo 75010

PBX: 667 1090 - Fax: 677 3003

editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

www.usbbog.edu.co • www.editorialbonaventuriana.edu.co

Coordinador editorial: Pablo Enrique Sánchez

Coordinador Unidad de Publicaciones: Camilo Alberto Sánchez Sánchez

Diseño y diagramación: Laura Alexandra Olmos Núñez

Corrección de estilo: Óscar Dario Cardozo G.

El autor es responsable 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.

Ejemplares: 50

ISBN: 978-958-8928-91-3

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000).

Impreso en Colombia - *Printed in Colombia*.

Enero de 2021

Grupo de Investigación *Devenir*, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá.

Grupo de investigación *Humanitas*, de la Universidad Católica de Oriente

Grupo de investigación *Fenómeno Religioso*, de la Universidad Católica de Pereira

Grupo de investigación *Indagar* y grupo de investigación *Forma* de la Universidad Mariana de Pasto

Grupo de investigación *Pueblo, Palabra y Vida*, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios

Grupo de investigación *Identidad y Diálogo Intercultural e Interreligioso* de la Universidad Ramon Llull de Barcelona (España)



Facultat de Psicologia,
Ciències de l'Educació
i de l'Esport



Introducción

El presente libro es resultado del proyecto de investigación «Educación Religiosa y Educación para la Paz», en su segunda fase, el cual ha sido desarrollado de manera conjunta entre la Universidad Católica de Oriente, la Universidad Católica de Pereira, el Colegio Montessori de Medellín, la Universidad Mariana de Pasto, la Corporación Universitaria Minuto de Dios, la Universidad Ramon Llull de Barcelona y la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Es importante mencionar que el actual proyecto de investigación emerge del seminario taller convocado en el año 2016, por el Observatorio de la Diversidad Religiosa y de las Culturas de América Latina (ODREC) y, el apoyo académico de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC). En este contexto, el proyecto de investigación «Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz», establece un itinerario investigativo a ser desarrollado en un período de cuatro años, a partir de allí, se plantea como objetivo general «comparar críticamente la “educación religiosa” y la “educación para la paz”, en cuanto dinámicas de enseñanza-aprendizaje, presentes curricularmente en espacios formales de colegios y universidades, así como componentes temáticos no formales desde los cuales se acometen diversas problemáticas contextuales»¹.

En efecto, la ruta investigativa trazada ha logrado el alcance del objetivo formulado para la primera fase, a saber: «analizar las elaboraciones teóricas que han dado sustento a la educación religiosa y a la educación para la paz, así como sus prácticas educativas. Con estos componentes se interrogará por su validez (el para qué), teniendo

1 Cf. Proyecto de investigación «Educación Religiosa y Educación para la Paz».

en cuenta el actual contexto plural y en constante transformación»², el cual se ha materializado en el libro *Educación religiosa escolar y educación para la paz. De la identidad a sus desafíos*³.

En continuidad con el itinerario investigativo sobre la «Educación Religiosa y Educación para la Paz», el libro *Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en perspectiva de Derechos Humanos* es producto de la segunda fase de investigación, como respuesta específica al objetivo determinado para la fase en mención, el cual consideró «Examinar la manera como la educación religiosa y la educación para la paz han reconocido, asumido y promovido los Derechos humanos en sus fundamentos epistemológicos y en sus múltiples formas de presencia»⁴. En esta perspectiva, el conjunto de sus siete capítulos profundiza en los presupuestos de la educación religiosa escolar y la educación para la paz, para desde allí articular apuestas y miradas formativas relacionadas con los derechos humanos. En este mismo sentido, el libro responde al planteamiento metodológico asumido por el proyecto de investigación, a partir del paradigma de la investigación cualitativa, realizando de ese modo un ejercicio analítico-comparado, desde el cual es posible triangular las categorías de la temática abordada, que para el caso de la segunda fase de la investigación propende por la articulación entre educación religiosa, educación para la paz y derechos humanos. Para tal fin, se recurre a un estudio y análisis de fuentes documentales que permite la profundización y articulación de las categorías, respondiendo de ese modo a la validez y fundamentación de la educación religiosa y la educación para la paz en perspectiva de derechos humanos, desplegando tendencias teóricas y prácticas según las particularidades de cada contexto⁵.

2 Cf. Proyecto de investigación «Educación Religiosa y Educación para la Paz».

3 Cf. Mario Andrés Peñaranda Quinta y Jaime Laurence Bonilla Morales, Editores. *Educación religiosa escolar y educación para la paz. De la identidad a sus desafíos* (Cali: Editorial Bonaventuriana, 2019).

4 Cf. Proyecto de investigación «Educación Religiosa y Educación para la Paz».

5 Cf. Proyecto de investigación «Educación Religiosa y Educación para la Paz».

De este modo, el primer capítulo, «Iglesia y derechos humanos. Del contencioso histórico a la reivindicación evangélica», se convierte en un referente de interpretación y fundamentación teológica a la perspectiva de los derechos humanos. Si bien es cierto que en el mismo no se hace mención alguna a la educación religiosa y la educación para la paz, sí establece una bisagra entre las categorías propias de la actual investigación con el componente de los derechos humanos, siendo este un eje transversal en los procesos educativos con identidad católica, toda vez que los mismos están al servicio de la dignidad humana, y exigen en nuestro tiempo y contexto formar en la conciencia y defensa de los derechos humanos como respuesta del ser cristiano. En efecto, el capítulo propone un horizonte reflexión de los derechos humanos desde la perspectiva cristiana contemporánea. Para ello, toma como punto de partida el marco de la encíclica *Pacem In Terris* de Juan XXIII, infiriendo a partir allí un rastreo interpretativo respecto del compromiso cristiano frente a los derechos humanos; de ese modo establece, en la segunda parte del capítulo, un abordaje crítico sobre los aspectos que subyacen en la Constitución *Lumen Gentium* y *Gaudium Et Spes*, como condición de posibilidad para establecer una teología de los signos de los tiempos y una teología de los derechos humanos, en respuesta a las contradicciones que las estructuras sociales derivan sobre la condición y dignidad humana. De esta manera se devela una línea propositiva tendiente a la defensa y promoción de los derechos humanos en los contextos educativos como expresión de la dimensión profética del ser cristiano.

Por su parte, el segundo capítulo, «El aporte de los evangelios a la educación para la Paz como derecho fundamental», otorga un horizonte de fundamentación desde la teología bíblica a la perspectiva de la paz, y así iluminar el derrotero de la educación para la paz, estableciendo de ese modo que tanto la «paz» como la «educación» son derechos fundamentales de toda persona. Es así como, al integrar en el desarrollo del capítulo los dos conceptos fundamentales, se contribuye a la configuración de sentido de la «educación para la paz» como aspecto transversal que permita afianzar la cultura de paz en cualquier contexto. En efecto, el desarrollo del capítulo

delimita la naturaleza de la paz a partir de algunos relatos bíblicos, sobre los cuales es posible inferir consecuencias concretas a ser comprendidas y profundizadas en la opción de la educación para la paz como un componente de sentido a las dinámicas de la vida humana, toda vez que, al reconocer el don de la paz presente en la revelación de los evangelios, se abren horizontes para construir procesos relacionados con la educación para la paz como respuesta del ser cristiano a la propuesta del resucitado en los evangelios.

Ahora bien, el tercer capítulo, «Los derechos humanos como eje transversal para la educación religiosa escolar y la educación para la paz», establece un análisis sobre la manera como la educación religiosa escolar y la educación para la paz se convierten en escenarios pedagógicos concretos que permiten articular, de manera transversal, el componente formativo de los derechos humanos y, a partir de allí, sea posible salvaguardar la dignidad de la persona. Desde la perspectiva de transversalidad, se genera una bisagra de cohesión de los distintos ejes temáticos que se vierten en la educación religiosa escolar y la educación para la paz, permitiendo de esta manera elevar las intencionalidades formativas en aspectos tales como la formación por la dignidad de la persona, la comprensión y la práctica de la justicia, componentes emergentes de la cotidianidad del sujeto en formación, aspectos que deben ser preponderantes en las dinámicas formativas del acto educativo. En este sentido, en un primer apartado se aborda una visión interpretativa sobre los derechos humanos, de tal manera que estos cohesionan de manera pertinente la dinámica formativa e intencionalidad de la educación para la paz, manteniendo una tensión al interior de los procesos formativos que garanticen la toma de conciencia por la defensa permanente de la dignidad de la persona. Ahora bien, el segundo apartado va a centrar la atención en interpretar cómo la educación religiosa escolar desde su acción pedagógica propende que el sujeto discente analice, con sentido crítico, aquellas estructuras que atentan contra la dignidad de la persona y, a partir de allí, asuma la defensa y promoción de los derechos humanos. Después de haber centrado la reflexión en el papel que supone la educación para la paz y la educación religiosa escolar de cara a los derechos humanos,

se advierte en un último apartado la manera como la articulación de ambos procesos formativos son condición de posibilidad para la formación de los derechos humanos, porque a partir de una visión interdisciplinaria y transversal es posible configurar en los sujetos cognoscentes una lectura racional de la realidad histórica, en virtud de consolidar nuevas dinámicas relacionales en todos los contextos donde el sujeto se desenvuelve y, de ese modo, se haga explícita la construcción y defensa de la dignidad humana en los contextos escolares y, por ende, derive una conciencia crítica que impulse al sujeto discente a la permanente construcción y defensa de los derechos humanos en el tejido social.

Ahora bien, el cuarto capítulo, «"Tengo derecho a creer". Una comprensión de la educación religiosa en el marco de los derechos humanos», parte de la inquietud por analizar las variables emergentes sobre la manera como se orienta la asignatura de educación religiosa en las instituciones educativas; de este modo llama la atención sobre la poca inclusión pedagógica y didáctica a la hora de abordar los temas de diversidad religiosa. Desde allí se aborda una propuesta formativa enfocada a los temas de la diversidad religiosa y los derechos humanos como componentes metodológicos hacia la paz. En tal sentido, resalta el deber que le corresponde a la clase de educación religiosa de preservar el respeto por la libertad religiosa como un elemento constitutivo en el aula de clase, y así se contribuya a la instauración de la cultura de paz y fortalecimiento de la convivencia en los contextos escolares. En este mismo sentido, se pone de manifiesto el papel relevante de la educación religiosa de cara a la formación integral de la persona, toda vez que ella, en sí misma, otorga respuestas a las preguntas permanentes sobre el sentido y la dinámica trascendente del mundo vital del estudiante. Para tal efecto, establece como punto de tensión la pregunta problematizadora de la investigación en la segunda fase: ¿contribuye la educación religiosa a la promoción de los derechos humanos y al establecimiento de una cultura de paz? A partir de allí el desarrollo del capítulo establece una relación entre la educación religiosa, los derechos humanos y la diversidad, con la intención de salvaguardar el derecho constitutivo que tiene

cada persona a la libertad de expresión religiosa, aspectos a ser desarrollados en cualquier contexto educativo.

En continuidad con el índice temático planteado para el presente libro, el quinto capítulo, «Educación religiosa escolar y Educación en y para los Derechos Humanos una mirada desde la Dignidad Humana», plantea en un primer apartado la comprensión que supone una educación en y para los derechos humanos, estableciendo de manera preponderante la profundización en el respeto por los derechos humanos para, en un segundo apartado, articular la categoría de dignidad humana como condición de posibilidad para favorecer el desarrollo de la personalidad y la recuperación por el sentido de la misma, y que, a su vez, se constituyen en elementos fundantes para la construcción de la paz. Desde esta perspectiva, en el último apartado se desarrolla un abordaje teológico que configura una espiritualidad liberadora, conjugando un camino pedagógico denominado «la indignación», el cual se comprende como una propuesta de sentido que permita despertar la conciencia de comunión con el otro, de manera especial con quienes se les ha arrebatado y menguado su dignidad humana, con la única intención de dignificar la comunidad humana. Todo el capítulo en su conjunto entreteje el aporte formativo y transversal de la educación religiosa escolar, toda vez que ella misma propende por la educación en y para los derechos humanos, delimitando así una nueva vía para comprender el derrotero identitario de la educación religiosa escolar.

En coherencia con la perspectiva de transversalidad de los derechos humanos, el sexto capítulo, «Identidad religiosa y derechos humanos: una propuesta humanizante en escenarios educativos interculturales», tiene como finalidad ahondar en la categoría de los derechos humanos, en articulación con la educación religiosa escolar y la educación para la paz. Par tal fin, se sistematiza la reflexión y análisis de la propuesta pedagógica de los colectivos de docentes y estudiantes de V semestre de la Licenciatura en Educación Religiosa, de la Universidad Católica de Pereira. En efecto, el capítulo toma como punto de partida el desarrollo de la comprensión sobre la identidad religiosa como elemento fundamental en la vida del hombre,

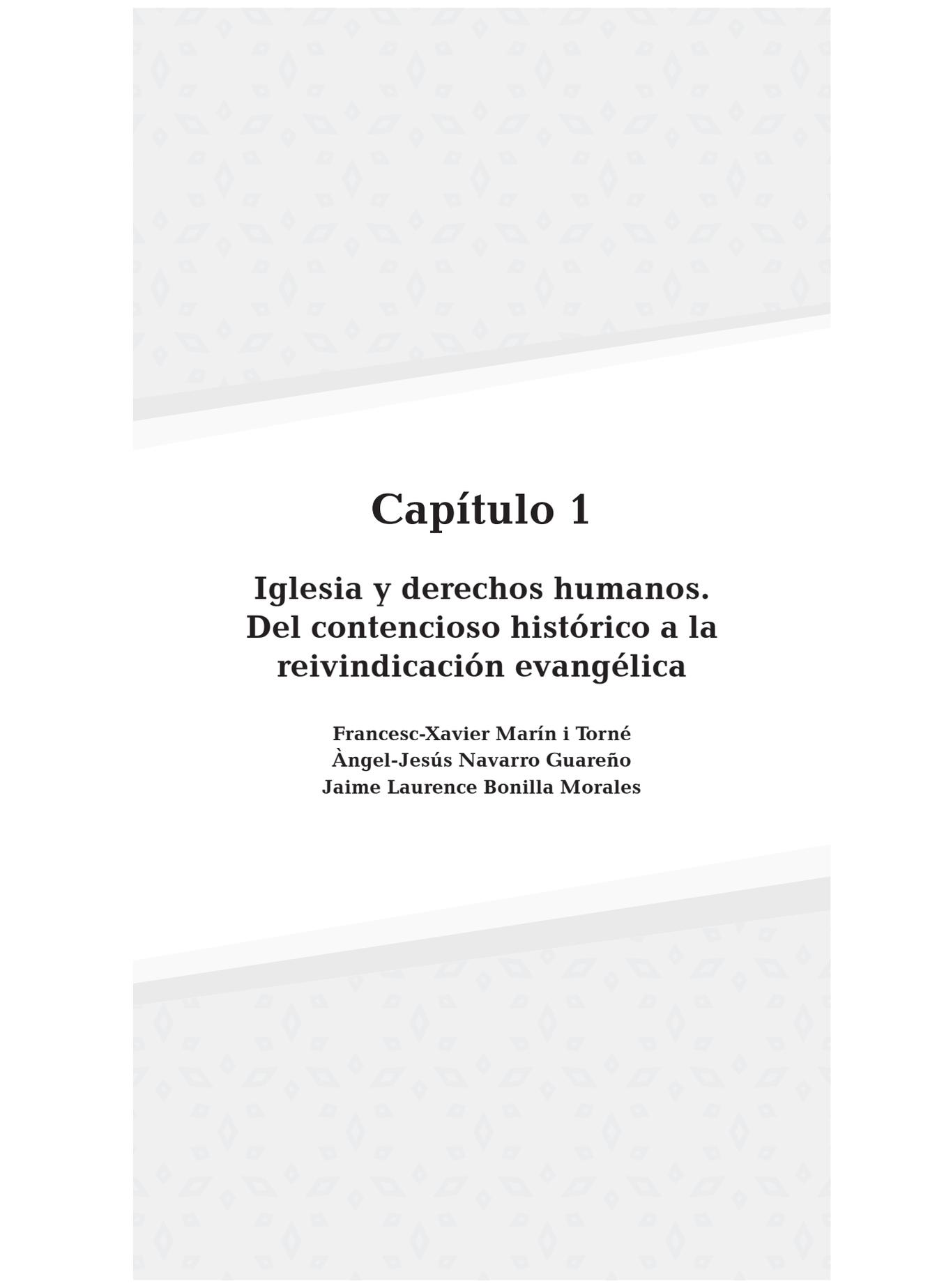
aspecto a ser desarrollado en los procesos formativos de la educación religiosa escolar, porque es en ella donde se establecen las dinámicas dialógicas para abordar las realidades antropológicas, sociales y culturales de los sujetos, y así otorgar las bases para construir humanidad en una cultura determinada. En consecuencia, con lo anterior se advierte la relación de los derechos humanos con el humanismo cristiano, infiriendo que los derechos humanos aproximan a las comunidades al desarrollo del bien común y, por ende, propenden por el desarrollo del diálogo intercultural a partir de la promoción de la paz, la justicia, la libertad y la dignidad humana, los cuales son principios para alcanzar la emancipación de la persona.

El séptimo y último capítulo, «Reconocimiento y promoción de los derechos humanos en la educación religiosa escolar y la educación para la paz en los currículos de algunos establecimientos educativos de Pasto y Sibundoy», parte de la premisa de que la educación religiosa escolar y la educación para la paz, en el contexto educativo colombiano, pueden constituirse en espacios de formación relevantes y pertinentes si, en sus intencionalidades y diseño curriculares, velan por la promoción y defensa de los derechos humanos. A tenor de lo anterior, el capítulo se configura a partir de un estudio documental, de corte cualitativo y con enfoque hermenéutico, de los proyectos curriculares de las áreas de educación religiosa escolar y educación para la paz, en algunos establecimientos educativos de la ciudad de Pasto (Nariño) y Sibundoy (Putumayo), de donde se deriva la necesidad de trascender, desde un enfoque crítico o constructivista, las explicaciones instrumentales en la fundamentación teórica, el currículo técnico y las estrategias didácticas y evaluativas convencionales, orientadas al desarrollo exclusivo de habilidades cognitivas con la finalidad de resaltar la importancia de los procesos formativos en la realidad de la persona, y así lograr la consolidación de comunidades que convivan pacífica y democráticamente. Ahora bien, teniendo en cuenta las perspectivas teóricas, el texto pone en evidencia una intencionalidad formativa con respecto a los derechos humanos en los proyectos curriculares de los establecimientos educativos estudiados, la cual parte de un marco contextual adecuado y que se sitúa paralelamente a la propuesta por la ONU y el MEN, a

pesar de la ausencia de dicha literatura en los fundamentos y bases teóricas de los documentos analizados, seguido de un entendimiento instrumental frente a los mismos. En segundo lugar, en cuanto a las perspectivas curriculares, las instituciones objeto de estudio, desde sus proyectos curriculares, el PEI, el Plan de Estudios y el Manual de Convivencia, pretenden, en el ámbito educativo, de manera explícita e implícita, el respeto y la promoción de los derechos y los deberes de quienes forman parte de estos colectivos, con un diseño curricular técnico ceñido a la legislación educativa, los lineamientos y estándares curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Conferencia Episcopal Colombiana (CEC). Finalmente, en tercer lugar, la presencia de los derechos humanos se encuentra explícita e implícitamente en los propósitos, competencias y saberes propuestos por la educación religiosa escolar y la educación para la paz; sin embargo, las estrategias didácticas y de evaluación se establecen, en su mayoría, dentro de lo formal y lo convencional, orientadas al desarrollo exclusivo de habilidades cognitivas de los estudiantes.

De esta manera, el libro, en el conjunto de los siete capítulos, se convierten en una respuesta a la búsqueda por nuevos horizontes de sentido referidos a la acción pedagógica de la educación religiosa escolar y la educación para la paz, que para este caso particular se asume desde la perspectiva de los derechos humanos, reconociendo de este modo que seguirán abiertas líneas de investigación que aporten a la fundamentación pedagógica y epistemológica de las visiones aquí expuestas. Asimismo, los autores del libro estamos convencidos de que el resultado de la investigación que se expone en cada capítulo, de modo implícito, configura una respuesta a las diversas realidades del contexto, desde la capacidad reflexiva de las prácticas pedagógicas que se interpretan y sistematizan en teoría pedagógica, lo que es una oportunidad para alimentar nuevas visiones y derroteros en la práctica pedagógica de educadores del área de educación religiosa escolar.

Mario Andrés Peñaranda Quintana



Capítulo 1

Iglesia y derechos humanos. Del contencioso histórico a la reivindicación evangélica

**Francesc-Xavier Marín i Torné
Àngel-Jesús Navarro Guareño
Jaime Laurence Bonilla Morales**

Introducción

Nadie duda de que los derechos humanos informan los discursos (políticos, éticos, jurídicos, religiosos...) contemporáneos. Forman la atmósfera que nos acoge y permite respirar humanamente. Estamos tan inmersos en la cultura de los derechos humanos que parece casi imposible escapar a su influencia. Sin embargo, como tampoco nadie duda, estamos aún lejos de que constituyan una gramática eficaz de la dignidad humana. Lo demuestra la gran cantidad de activistas que por todo el mundo reclaman justicia, libertad, igualdad. La universalidad del fundamento de los derechos humanos, su contenido y su desarrollo normativo no parece ser tal, y se cuentan por millones los seres humanos que no son considerados sujetos de los derechos humanos, sino simplemente objeto de discursos sobre ellos. Hay demasiados excluidos, explotados, discriminados, marginados que solo oyen hablar de los derechos humanos, pero que no los viven en su día a día.

Parece que, aunque los derechos humanos cuentan con no pocos críticos de su formulación y, sobre todo, de su aplicación, nadie se erige impunemente en detractor público de su universalidad. Constatamos a diario que se los transgrede de forma sistemática, sea con la acción o con el silencio condescendiente, de manera que la pregunta clave tal vez sea si los derechos humanos son suficientemente robustos como para utilizarse de forma contra-hegemónica: ¿es capaz la reivindicación de los derechos humanos de subvertir las situaciones de menosprecio que padecen millones de seres humanos?

Todas las instancias sociales deben enfrentarse a esta cuestión y plantearse si su lenguaje y su acción se acomodan a la dignidad humana que pretenden consolidar los derechos humanos. Seguramente se trata aún de una asignatura pendiente, de una utopía que no debe difuminarse, sino preservarse para mantener la tensión entre la realidad y el ideal. No basta con recitarlos, sino que deben ubicarse en las situaciones concretas de los seres humanos y ser interpretados atendiendo al contexto de cada persona.

Igualmente, a nadie se le escapa que las religiones no han encontrado un cómodo encaje dentro de la lógica de los derechos humanos. De manera general se podría afirmar que las religiones (todas ellas) exigen continuamente el debido respeto a los derechos humanos, pero las dinámicas sociales, económicas, morales, jurídicas y políticas llevan a identificar, en las religiones, facciones que los defienden y otras que los desconocen o los atacan, pues estos últimos tienen una concepción antropológica negativa, en donde los seres humanos son más sujetos de deberes que sujetos de derechos, además de quienes generan una jerarquización entre los miembros de la humanidad a causa de sus creencias. Así, a diario encontramos toda suerte de disfunciones: demasiado a menudo coinciden la protesta de los representantes de las religiones porque se vulneran derechos con el silencio cómplice ante determinadas violaciones.

Esta contradicción resulta más dolorosa cuando desde el interior de las propias instituciones religiosas se denuncian graves violaciones de los derechos humanos. Constatamos que hasta hace relativamente poco las religiones vivían de espaldas al discurso sobre los derechos. Efectivamente, se reprendía a quienes los defendían. Pero el hecho de que hoy en día los representantes espirituales se erijan en portavoces de las reivindicaciones de los derechos no debe hacernos olvidar que esta toma de conciencia es reciente, no es generalizada, y que, por tanto, no debe bajarse la guardia.

Por consiguiente, también se hace necesario tener claridad de que esta toma de conciencia no solo se lleva a cabo desde el ámbito religioso o eclesial, sino en general sobre toda la sociedad, pues los

derechos humanos no solo llegan a contextos diversos, se asumen con interpretaciones variadas, sino que adicionalmente la formulación y comprensión de estos derechos se ha venido transformando, de tal manera que algunos han preferido clasificarlos de acuerdo a las generaciones, a la historia de su aparición y aceptación.

Así, los derechos de primera generación hacen referencia a los clásicos derechos civiles y políticos, que tienen como hito histórico la «Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano», de 1789, caracterizados por ser de titularidad individual, en donde prevalece la autonomía y la libertad. Los derechos de segunda generación hacen referencia a los derechos económicos, sociales y culturales; tienen como hito histórico el «Manifiesto comunista» de 1848 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que se caracterizan por ser derechos de prestación, en donde el Estado interviene de manera activa, hacen énfasis en una concepción empírica o contextualizada del ser humano, conciben la libertad desde la igualdad y deben conllevar a la solidaridad social. Por su parte, los derechos de tercera generación surgen del contexto de los cambios de finales del siglo XX; son movidos por los principios de la solidaridad y la fraternidad; se caracterizan por ampliar de manera plural la titularidad clásica de los derechos y su «catálogo» no se encuentra del todo cerrado, aunque generalmente se destacan el derecho al medio ambiente, a la paz y al desarrollo⁶. Y ya hay quienes plantean una cuarta generación de derechos humanos que da cuenta de la relación entre las personas y las sociedades con las tecnologías de la información y la comunicación. Estos derechos son los que emergen ante la manera como la condición humana se ve afectada por los avances tecnológicos, tanto en el ámbito del ciberespacio como por la biomedicina⁷.

6 Cf. José Martínez de Pisón, «Las generaciones de derechos humanos», en *Constitución y derechos fundamentales*, coord. Jerónimo Betegón Carrillo, Francisco Javier Laporta San Miguel, Luis Prieto Sanchís y Juan Ramón de Páramo Argüelles, 409-436 (Madrid: Centro de estudios constitucionales, 2004). Y cf. David Sánchez, «Sobre el concepto de historización. Una crítica a la visión sobre las de-generaciones de derechos humanos», *Praxis* 67 (2011): 9-22.

7 Cf. Paulina Morales Aguilera, «Entre el prisma discursivo y el ciberhumanismo: algunas reflexiones sobre Derechos Humanos de cuarta generación», *Franciscanum* 169, vol. 60 (2018): 39-86.

Ahora bien, en este texto sugerimos un itinerario de reflexión desde la perspectiva que el cristianismo contemporáneo arroja sobre los derechos humanos. Evidentemente la temática es excesivamente amplia y nos limitaremos a presentar, en un primer momento, la encíclica *Pacem in terris*, de Juan XXIII, como el texto que marca un punto de no retorno en el compromiso de los cristianos con los derechos humanos. En segundo lugar, legitimaremos la transcendencia de la acción de los cristianos en favor de los derechos humanos a partir de la teología de los signos de los tiempos. Finalmente, esbozaremos unos principios generales sobre una teología de los derechos humanos, que resulte inspiradora para la implementación del Reino de Dios en el que reinen la justicia y la paz. Ha pasado el tiempo en que los derechos de Dios pasan por delante de los derechos del ser humano. Ya no es teológicamente defendible que deban predominar los derechos de Dios porque son absolutos ante los derechos humanos que, por definición, son los propios de una creatura.

La legitimación que la teología predominante hace de los derechos humanos, apelando a la ley natural, permite defender que todos los seres humanos pueden acceder racionalmente a su conocimiento sin necesidad de una revelación especial. Sin embargo, dos cuestiones continúan siendo candentes: ¿pueden mantenerse reservas sobre la moderna formulación de los derechos humanos apelando a que no se basan en una referencia transcendente?, ¿cómo debe plantearse la confrontación entre las autoridades religiosas y los poderes legislativos sobre aquellas materias que unos consideran desde la perspectiva del plan de Dios y que los otros aprueban a partir de mayorías parlamentarias?

1. *Pacem in terris*: un punto de inflexión

El propio título de la encíclica de Juan XXIII quiere ser, además de un resumen de su contenido, toda una declaración de principios: «Sobre la paz entre todos los pueblos que ha de fundarse en la

verdad, la justicia, el amor y la libertad»⁸. La encíclica quiere ofrecer una respuesta a tres notas características del momento histórico de su promulgación: las reivindicaciones de unos trabajadores que no quieren ser simple mano de obra, sino que requieren unos derechos⁹, la exigencia por parte de las mujeres que abandonan la condición de simples instrumentos y reclaman su propia dignidad humana¹⁰, y la protesta de unos pueblos que se niegan a continuar siendo subyugados y vindican la independencia¹¹.

A través de una hábil argumentación, *Pacem in terris* pretende elaborar un discurso sobre los derechos humanos a partir de una reflexión sobre el orden vigente en el universo. En efecto, se empieza anunciando que «La paz en la tierra, suprema aspiración de toda la humanidad a través de la historia, es indudable que no puede establecerse ni consolidarse si no se respeta fielmente el orden establecido por Dios»¹². Este orden, imperante tanto en los seres vivos como en las fuerzas de la naturaleza, es accesible al ser humano que «puede descubrir ese orden y forjar los instrumentos adecuados para adueñarse de esas mismas fuerzas y ponerlas a su servicio»¹³.

La paradoja reside en el contraste entre este orden impreso por Dios en el universo¹⁴ y el desorden que reina entre los seres humanos y los pueblos. La violencia derivada de unas relaciones basadas en el imperio del más fuerte¹⁵ consiste en confundir las leyes que rigen los elementos del universo con los principios impresos en la naturaleza del ser humano¹⁶. Son precisamente estos principios humanos los que articulan el desarrollo de *Pacem in terris*:

8 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, consultada en febrero 9, 2019, http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j_xxiii_enc_11041963_pacem.html.

9 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 40.

10 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 41.

11 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 42-43.

12 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 1.

13 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 2.

14 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 5.

15 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 4.

16 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 6.

Primero, cómo deben regular sus mutuas relaciones en la convivencia humana; segundo, cómo deben ordenarse las relaciones de los ciudadanos con las autoridades públicas de cada Estado; tercero, cómo deben relacionarse entre sí los Estados; finalmente, cómo deben coordinarse, de una parte, los individuos y los Estados, y de otra, la comunidad mundial de todos los pueblos, cuya constitución es una exigencia urgente del bien común universal¹⁷.

Es en este contexto donde se introduce la reflexión sobre los derechos humanos a partir de la ley natural, ya que en la Carta encíclica se considera que el fundamento de toda convivencia, que conlleve algún beneficio y orden para la humanidad, se encuentra específicamente en la concepción de todo ser humano como «persona», es decir, en una «naturaleza dotada de inteligencia y de libre albedrío»¹⁸ que, adicionalmente, conlleva una serie de derechos y deberes de carácter inalienable y universal. Y una vez se ha establecido que son estas verdades aquello que constituye la dignidad humana¹⁹, se enumeran aquellos derechos que se consideran fundamentales y que la encíclica ordena en grandes apartados:

- Derecho a la existencia y a un decoroso nivel de vida: a la integridad corporal, el alimento, el vestido, la vivienda, el descanso, la asistencia médica, a la seguridad personal en caso de enfermedad, invalidez, viudedad, vejez o paro²⁰.
- Derecho a la buena fama, a la verdad y a la cultura: la buena reputación social, la posibilidad de buscar la verdad libremente, manifestar y difundir sus opiniones, disponer de información veraz y recibir una formación adecuada para ejercer una profesión²¹.

17 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 7.

18 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 9.

19 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 10.

20 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 11.

21 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 13.

- Derecho al culto divino de acuerdo con su conciencia, profesando su religión en privado y en público²².
- Derechos familiares: elegir el estado de vida que se prefiera²³, atendiendo a las familias tanto en el aspecto económico y social como en la esfera cultural y ética²⁴.
- Derechos económicos: a la posibilidad de trabajar²⁵, facilitando al acceso de las mujeres al mundo laboral²⁶, garantizando siempre un salario justo²⁷.
- Derecho a la propiedad privada²⁸, preservando siempre su función social²⁹.
- Derecho de reunión y asociación³⁰, generando organismos intermedios que dejen a salvo el sentido de la responsabilidad³¹.
- Derecho de residencia y emigración en cuanto que miembros de la familia humana³², garantizando el derecho a tomar parte activa en la vida pública y contribuir al bien común³³ dentro del marco de la seguridad jurídica³⁴.

De la misma manera, tal como se menciona en el numeral 9, creemos que uno de los aspectos más destacables de *Pacem in terris* reside en el hecho de vincular los derechos con los deberes³⁵. Será justamente esta íntima correspondencia entre derechos y deberes a partir del principio de la ley natural lo que debe consolidar la convivencia civil basada en la verdad, la justicia, el amor y la libertad:

22 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 14.

23 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 15.

24 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 17.

25 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 18.

26 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 19.

27 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 20.

28 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 21.

29 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 22.

30 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 23.

31 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 24.

32 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 25.

33 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 26.

34 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 27.

35 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 28.

Por esto, la convivencia civil solo puede juzgarse ordenada, fructífera y congruente con la dignidad humana si se funda en la verdad (...). Esto ocurrirá, ciertamente, cuando cada cual reconozca, en la debida forma, los derechos que le son propios y los deberes que tiene para con los demás. Más todavía: una comunidad humana será cual la hemos descrito cuando los ciudadanos, bajo la guía de la justicia, respeten los derechos ajenos y cumplan sus propias obligaciones; cuando estén movidos por el amor de tal manera, que sientan como suyas las necesidades del prójimo y hagan a los demás partícipes de sus bienes, y procuren que en todo el mundo haya un intercambio universal de los valores más excelentes del espíritu humano. Ni basta esto solo, porque la sociedad humana se va desarrollando conjuntamente con la libertad, es decir, con sistemas que se ajusten a la dignidad del ciudadano, ya que, siendo este racional por naturaleza, resulta, por lo mismo, responsable de sus acciones³⁶.

De aquí infiere Juan XXIII que la sociedad humana debe ser considerada, ante todo, como una realidad de orden principalmente espiritual³⁷. Es decir, dado que la sociedad se funda en la verdad, la justicia, el amor, la libertad y la igualdad³⁸, es Dios el auténtico origen de los derechos y deberes entendidos como valores universales, absolutos e inmutables que trascienden a la naturaleza humana³⁹.

La encíclica acaba la primera sección asegurando que cuando se respetan los derechos y deberes de los seres humanos se adquiere, a la vez, la conciencia social y espiritual⁴⁰. De ahí que el Papa entienda como una exigencia la redacción de un compendio de los derechos fundamentales⁴¹ y que se explicita que las relaciones entre autoridades y ciudadanos deben basarse en el reconocimiento

36 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 35.

37 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 36.

38 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 37.

39 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 38.

40 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 45.

41 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 75.

de los derechos y deberes⁴². Sin embargo, no puede aceptarse la doctrina que afirma que la voluntad de cada individuo o de ciertos grupos es la fuente primaria y única de donde brotan los derechos y deberes del ciudadano⁴³. No obstante, el Papa insiste en el hecho de la conveniencia de una autoridad mundial que «ha de tender principalmente a que los derechos de la persona humana se reconozcan, se tengan en el debido honor, se conserven incólumes y se aumenten en realidad»⁴⁴. Por ello se proclama que el «argumento decisivo de la misión de la ONU es la Declaración universal de los derechos del hombre que la Asamblea general ratificó el 10 de diciembre de 1948»⁴⁵ y que esta Declaración «debe considerarse un primer paso introductorio para el establecimiento de una constitución jurídica y política de todos los pueblos del mundo»⁴⁶. Finalmente, para concluir esta sección, la encíclica vuelve al punto de partida de unos derechos humanos que encuentran su legitimación y fundamentación en la ley natural: «derechos que, por brotar inmediatamente de la dignidad de la persona humana, son universales, inviolables e inmutables»⁴⁷.

Nos parece especialmente relevante que, después de una extensa parte propositiva, la encíclica concluya con una sección titulada *Normas para la acción temporal del cristiano* que toma como fundamento la exhortación a «participar activamente en la vida pública y colaborar en el progreso del bien común de todo el género humano y de su propia nación»⁴⁸. Este principio general se desglosa en diversas concreciones:

- Se recuerda que para actuar de forma eficaz se requiere «cultura científica, idoneidad técnica y experiencia profesional»⁴⁹.

42 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 77.

43 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 78.

44 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 139.

45 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 143.

46 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 144.

47 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 145.

48 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 146.

49 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 148.

- Se advierte de que la cultura, idoneidad y experiencia están supeditadas a una ética reguladora que tome «como fundamento la verdad; como medida, la justicia; como fuerza impulsora, la caridad, y como hábito normal, la libertad»⁵⁰.
- Se trata, por tanto, de combinar la competencia cultural con los bienes superiores del espíritu⁵¹.
- Se recuerda, sin embargo, que se abre un abismo entre el progreso técnico y la inspiración cristiana, a menudo por la incoherencia entre la fe y la conducta de los cristianos⁵². De ahí la importancia de una formación ética adecuada⁵³.
- Dado que se vive en una «época de agitación acelerada»⁵⁴, se insiste en la necesidad de colaborar con el conjunto de la sociedad⁵⁵, distinguiendo entre el error y el que lo profesa⁵⁶, entre filosofías y corrientes históricas⁵⁷, y recordando que se trata de favorecer en todo momento una evolución social y no una revolución⁵⁸. Todos estos elementos se resumen en un llamamiento a «establecer un nuevo sistema de relaciones en la sociedad humana bajo el magisterio y la égida de la verdad, la justicia, la caridad y la libertad»⁵⁹.
- Finalmente, dado que no puede haber paz social «si primero no guarda cada uno en sí mismo el orden que Dios ha establecido»⁶⁰, es decir, «un orden basado en la verdad, establecido de acuerdo con las normas de la justicia, sustentado y henchido por la caridad y, finalmente, realizado bajo los auspicios de la libertad»⁶¹, se insta a orar

50 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 149.

51 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 150.

52 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 152.

53 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 153.

54 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 155.

55 Cf. Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 157.

56 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 158.

57 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 159.

58 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 161-162.

59 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 163.

60 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 165.

61 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 167.

por la paz ya que «su realización no puede en modo alguno obtenerse por las solas fuerzas naturales del hombre»⁶².

2. Una Iglesia culturalmente arraigada: la teología de los signos de los tiempos

El Concilio Vaticano II dedicó dos de sus cuatro constituciones a la Iglesia: *Lumen Gentium*, sobre el misterio y misión de la Iglesia, y *Gaudium et Spes*, sobre la Iglesia en el mundo. Aunque con enfoques distintos, los dos textos aspiran a presentar un mismo fenómeno en dos direcciones complementarias: por un lado, la Iglesia informa la sociedad en la que anuncia la Palabra de Dios proporcionando un mensaje de plenitud humana, y, a la vez, la identidad cultural de los miembros de la Iglesia ofrece a la proclamación evangélica la particularidad de cada comunidad local.

De acuerdo con esta lógica, *Lumen Gentium*⁶³ insiste en una presentación de la Iglesia como comunión de comunidades inculturadas⁶⁴. Y esta pertenencia no se reduce a los creyentes, sino que se ordena a todos los seres humanos porque el designio de Dios ha sido crear una única familia humana⁶⁵. Ahora bien, este pueblo uno y único está conformado por una pluralidad humana⁶⁶, una diversidad que no se pierde, sino que se ve potenciada cuando estos pueblos se incorporan a la Iglesia⁶⁷. De este modo, son inherentes a la Iglesia las notas de catolicidad y universalidad propias de una humanidad recapitulada. Lo sugerente del planteamiento de la constitución *Lumen Gentium* es la insistencia en el hecho de que esta universalidad no disuelve la diversidad que la constituye, sino que, al contrario, la constituye como una unidad en la diversidad⁶⁸.

62 Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 168.

63 Concilio Vaticano II. *Lumen Gentium*. Consultada en febrero 21, 2019. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html.

64 Cf. Concilio Vaticano II. *Lumen Gentium*, n.º13.

65 Cf. Concilio Vaticano II. *Lumen Gentium*, n.º13.

66 Cf. Concilio Vaticano II. *Lumen Gentium*, n.º13.

67 Cf. Concilio Vaticano II. *Lumen Gentium*, n.º13.

68 Cf. Concilio Vaticano II. *Lumen Gentium*, n.º13.

He ahí, pues, una Iglesia que se quiere asentada en la historia humana, es decir, encarnada en los pueblos y las culturas humanas. Esa afirmación que ya se encuentra en el Nuevo Testamento («de toda tribu, pueblo, lengua y nación», Ap 5, 9) se recoge en el Concilio bajo el principio de inculturación, del cual se derivan tres consecuencias de enorme trascendencia teológica.

Una primera conclusión es que, dado que todas las Iglesias particulares están encarnadas, todas las culturas son dignas. Si la cultura constituye la estructura social a partir de la cual vivimos, nos relacionamos y nos auto-comprendemos, resulta que ninguna de ellas puede erigirse en criterio de humanidad relegando a las demás a un papel secundario. Además, si no existe ninguna comunidad cristiana más allá de sus concreciones culturales y todas las culturas están llamadas a ser evangelizadas, ninguna de ellas puede ser considerada indigna de acoger una comunidad cristiana en su seno.

Una segunda conclusión destaca la importancia decisiva de los condicionamientos culturales. La realidad humana no es culturalmente neutra, sino que está íntimamente conformada por las determinaciones que regulan las actitudes y conductas. Por eso todas las comunidades cristianas están llamadas a sentirse hermanas en su diversidad cultural. Eso comporta que la manera cristiana de llevar el espíritu evangélico a la realidad histórica con el fin de crear una nueva humanidad pasa por vivir la fe en cada coordenada cultural. La inculturación de la fe consiste, por tanto, en asumir la propia cultura y vivir según la palabra evangélica que proporciona un criterio de discernimiento que posibilita determinar qué aspectos son positivos y deben ser asumidos y potenciados, y cuáles son considerados negativos y piden ser corregidos y superados.

Una tercera conclusión, finalmente, tiene que ver con el posible peligro de confundir las propias evidencias culturales con el espíritu evangélico. En este sentido, todas las disfunciones derivadas de la coyuntura histórica de la moderna evangelización (en América, Asia y África) explicitan la tentación de asimilar el cristianismo con la pre-comprensión de los agentes de evangelización y, por consiguiente,

la importancia de estar permanentemente atentos a una adecuada inculturación de la fe. En caso contrario, la plasmación de la fe deviene un elemento superficial, simplemente adherido a la estructura mental y social de los fieles y, por tanto, potencialmente irrelevante para la vida individual y comunitaria. De ahí la transcendencia de un ejercicio permanente de revisión de la manera de presentar y vivir la fe en el marco de un constante proceso de conversión.

*Gaudium et Spes*⁶⁹, por su parte, no trata inmediatamente de la Iglesia en su misterio, sino del mundo humano donde ella debe inculturarse. Así, a modo de principio general e irrenunciable, se establece una identificación entre la situación existencial de la Iglesia y la de los seres humanos:

Los gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, sobre todo de los pobres y de cuantos sufren, son a la vez gozos y esperanzas, tristezas y angustias de los discípulos de Cristo. Nada hay verdaderamente humano que no encuentre eco en su corazón (...). La Iglesia por ello se siente íntima y realmente solidaria del género humano y de su historia⁷⁰.

Y, como ya hiciera *Lumen Gentium*, también aquí se insiste en el hecho de que la Iglesia no se dirige solo a los creyentes, sino a todos los hombres en su concreta realidad cultural⁷¹. Por eso se asevera que el ser humano, admirado de sus propios descubrimientos y de su propio poder, se plantea una serie de preguntas angustiosas sobre el mundo y nuestra misión en él⁷². Y, en conformidad con lo que se ha afirmado en los números 1 y 2, se explicita que la Iglesia quiere compartir fraternalmente su mensaje con la intención de salvar y no de juzgar, de servir y no de ser servida: «Es la persona del hombre la que hay que salvar. Es la sociedad humana la que hay que renovar. Es, por consiguiente, el hombre; pero el hombre todo entero, cuerpo

69 Cf. Concilio Vaticano II. *Gaudium Et Spes*.

70 Concilio Vaticano II. *Gaudium Et Spes*, n.º 1.

71 Cf. Concilio Vaticano II. *Gaudium Et Spes*, n.º 2.

72 Cf. Concilio Vaticano II. *Gaudium Et Spes*, n.º 10.

y alma, corazón y conciencia, inteligencia y voluntad, quien será el objeto central de las explicaciones que van a seguir»⁷³.

De este modo, el Concilio aspira a aportar luz sobre el misterio del mundo humano desde una perspectiva cristocéntrica⁷⁴, como una vocación que cada ser humano libremente acogerá o rechazará. Será, por tanto, cada ser humano quien responda a la llamada de Dios con su actitud ante la vida. La salvación se juega, pues, en las decisiones personales que cada cual toma a partir de los criterios que le proporciona la comprensión de su propia cultura.

También *Gaudium et Spes* asume este principio e invita a discernir los signos que la historia nos ofrece a fin de que el mensaje de la Iglesia sea significativo:

Para cumplir esta misión es deber permanente de la Iglesia escrutar a fondo los signos de la época e interpretarlos a la luz del Evangelio, de forma que, acomodándose a cada generación, pueda la Iglesia responder a los perennes interrogantes de la humanidad sobre el sentido de la vida presente y de la vida futura y sobre la mutua relación de ambas. Es necesario por ello conocer y comprender el mundo en que vivimos, sus esperanzas, sus aspiraciones y el sesgo dramático que con frecuencia le caracteriza⁷⁵.

Una fe vivida en plenitud y que aspire a aportar plenitud a la vida humana debe iluminar todo aquello que potencia la vida, la paz, la libertad, la cooperación entre los pueblos, la atención a los más necesitados, la búsqueda de un mundo más justo, el respeto a la naturaleza, así como aquello que hay de sufrimiento, de injusticia, de menosprecio hacia los más débiles. Aquí arraiga, con todas sus consecuencias, una teología de los signos de los tiempos y una teología de los derechos humanos.

73 Concilio Vaticano II. *Gaudium Et Spes*, n.º 3.

74 Cf. Concilio Vaticano II. *Gaudium Et Spes*, n.º 10.

75 Concilio Vaticano II. *Gaudium Et Spes*, n.º 4.

3. Hacia una teología de los derechos humanos

Una Iglesia que aspire a permanecer fiel a su misión de reflejar el proyecto de Dios plasmado en la instauración del Reino no puede permanecer ajena a la situación histórica de los seres humanos. No se trata, evidentemente, de defender una deriva historicista, sino de la atención a los signos de los tiempos a fin de que la dignidad humana encuentre su plenitud. En este sentido, la preocupación por los derechos humanos se instaura como uno de los ejes centrales de la visión que la Iglesia arroja sobre el mundo. Se entiende, de este modo, que con los años se haya convertido en el núcleo central de la doctrina social de la Iglesia. Una Iglesia que se presenta como servidora del mundo debe plantearse a fondo el reto de cómo puede contribuir a la construcción de la paz y la justicia.

En este sentido, *Pacem in terris* aparece no solo como un punto de inflexión en el Magisterio, sino también como la plataforma que servirá de impulso a las reflexiones posteriores. Desbordando ampliamente la coyuntura originaria (el contexto de guerra fría y la amenaza nuclear), el listado de derechos que apunta Juan XXIII aparecerá, desde entonces, como el marco ineludible en el interior del cual la Iglesia debe desplegar su misión.

Recogiendo el planteamiento que elabora *Pacem in terris*, *Gaudium et Spes* hace una llamada a los cristianos a colaborar en el establecimiento de una paz fundamentada en la justicia, a frenar la guerra y la carrera armamentística, y a trabajar en favor del establecimiento de un orden económico universal que favorezca la resolución de las discordias entre los hombres y los pueblos. En efecto, la encíclica afirma que vivimos una historia acelerada⁷⁶ que suscita cambios en el orden social⁷⁷, psicológico, moral y religioso⁷⁸. Este conjunto de cambios genera toda suerte de desequilibrios⁷⁹,

76 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 5.

77 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 6.

78 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 7.

79 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 8.

que piden recurrir a un conjunto de aspiraciones universales con vistas a establecer un orden social al servicio del ser humano, en el que se afirme y respete su dignidad⁸⁰.

Toda la primera sección de *Gaudium et Spes* se centra en el análisis de este proceso. Se trata, pues, de la dignidad de la persona humana (cap. I), de la comunidad humana (cap. II), de la actividad humana en el mundo (cap. III) y de la misión de la Iglesia (cap. IV). Profundizando en la misma dirección, la segunda parte de la encíclica trata de algunos problemas urgentes: la dignidad del matrimonio y la familia (cap. I), el fomento del progreso cultural (cap. II), la vida económico-social (cap. III), la comunidad política (cap. IV) y el fomento de la paz y la promoción de los pueblos (cap. V). Toda esta sección acaba recordando cuál es el fundamento de la presencia eficaz de la Iglesia en la comunidad internacional:

La Iglesia, cuando predica, basada en su misión divina, el Evangelio a todos los hombres y ofrece los tesoros de la gracia, contribuye a la consolidación de la paz en todas partes y al establecimiento de la base firme de la convivencia fraterna entre los hombres y los pueblos, esto es, el conocimiento de la ley divina y natural⁸¹.

Este conjunto de reflexiones conciliares se plasman en una serie de iniciativas de distinta transcendencia. Destacamos entre ellas, de una manera especial, la creación de la comisión *Iustitia et Pax* para trabajar en favor de estas finalidades, difundiendo la doctrina social y reflexionando sobre los grandes retos del mundo a fin de constituirse en una voz que denuncia, propone y moviliza en favor de los derechos humanos, el desarrollo de los pueblos, la justicia social y la lucha contra la pobreza. Otro fruto concreto del Concilio fue la institución de las Jornadas Mundiales de la Paz cada primer día del año. El mensaje de los Papas con motivo de estas

80 Cf. Juan XIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 9.

81 Concilio Vaticano II. *Gaudium Et Spes*, n.º 89.

jornadas ha sido, desde entonces, una fuente especial de desarrollo del magisterio social de la Iglesia en materia de derechos humanos.

En una dirección paralela hay que mencionar el amplio magisterio social de los Papas sobre los derechos humanos. Sin ánimo de exhaustividad, hay que destacar algunas intervenciones de Pablo VI como con *Populorum Progressio*⁸², mensajes para las Jornadas Mundiales de la Paz⁸³; Juan Pablo II con *Laborem Exercens*⁸⁴, *Sollicitudo Rei Socialis*⁸⁵, *Centessimus Annus*⁸⁶, los diversos mensajes de Juan Pablo II a propósito de las jornadas mundiales de paz, el Compendio de Doctrina Social de la Iglesia⁸⁷; Benedicto XVI con *Caritas in veritate*⁸⁸ y sus mensajes para las Jornadas Mundiales de la Paz; por último, Francisco con la *Laudato Si'*⁸⁹ y los mensajes para las Jornadas Mundiales de la Paz.

En el marco de este plural magisterio hay un elemento recurrente que fundamenta una visión cristiana de los derechos humanos: el ser humano es creado a imagen y semejanza de Dios y, por tanto, es creado bueno. Por ello no se pueden instaurar ni consoli-

82 Cf. Pablo VI, *Carta encíclica Populorum Progressio*, consultada en marzo 18, 2019, http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html.

83 Cf. Pablo VI, *Mensaje de Su Santidad pablo VI para la celebración para XI jornada de la paz*, consultada en marzo 18, 2019, <http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/messages/peace.index.html>.

84 Cf. Juan Pablo II, *Carta encíclica Laborem Exercens*, consultada en marzo 18, 2019, http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091981_laborem-exercens.html.

85 Cf. Juan Pablo II, *Carta encíclica Sollicitudo Rei Socialis*, consultada en marzo 18, 2019, http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis.html.

86 Cf. Juan Pablo II, *Carta encíclica Centesimus Annus*, consultada en marzo 18, 2019, http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.html.

87 Pontificio Consejo de Justicia y Paz, *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*, consultada en marzo 18, 2019, http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_sp.html.

88 Benedicto XVI, *Carta encíclica Caritas in Veritate*, consultada en marzo 18, 2019, http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html.

89 Francisco, *Carta encíclica Laudato Si'*, consultada en marzo 18, 2019, http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html.

dar los derechos humanos si no es dentro del pleno respeto al orden establecido por Dios. Toda acción en favor de los derechos humanos es, en realidad, un don de Dios que se ofrece a todos los seres humanos para alcanzar la plenitud de su vida.

Esta dimensión de gratuidad no anula, evidentemente, la necesaria acción humana que solo fructificará si se ajusta al orden establecido por Dios: la práctica del respeto a los demás seres humanos y a su dignidad, así como la fraternidad que se encuentra en la base del perdón y la reconciliación. No se trata simplemente de la afirmación de que no puede haber paz social si previamente no se ha pacificado el corazón humano, sino del presupuesto según el cual la paz no es simplemente el fruto de unas leyes generadas por las estructuras políticas y sociales.

Creemos que este punto es de una importancia capital. El Magisterio parte de la idea de un mundo herido por la violencia y las injusticias. Pero la constatación de la tensión derivada de las desigualdades no nos hace caer en el desánimo, sino que estimula una acción decidida en favor de unos derechos en los que siempre se puede profundizar porque se basan en principios universales, indivisibles, indisponibles e irrenunciables. En este sentido, resulta esencial que los cristianos promuevan una concepción fuerte de los derechos humanos, fundamentada en la dignidad del ser humano en tanto que ser creado a imagen divina y en la conciencia de fraternidad universal.

Es decir, el Magisterio reacciona ante una visión cada vez más extendida de los derechos humanos, la cual los concibe como un resultado histórico del consenso social. Bien, al contrario, la Iglesia defiende que los derechos no son otorgados por el poder político a partir de unas mayorías sociales, sino que son una realidad aceptada. No son simplemente normas jurídicas, sino una exigencia previa y superior al derecho porque se basan en la ley natural. Es decir, debe reconocerse la protección universal de los derechos humanos para toda persona, en toda cultura y territorio, no como una simple

aspiración, sino como un imperativo derivado de la razón que percibe la naturaleza humana como un don sagrado.

Estamos aquí ante un punto clave del Magisterio. La concepción fuerte de los derechos humanos como una realidad universal e incondicional es la única forma de impedir que puedan ser menospreciados apelando a motivos culturales, ideologías políticas, consideraciones económicas o intereses de grupo, aunque sean defendidos por una mayoría en un determinado colectivo. Los derechos humanos son una exigencia que ninguna mayoría ni ningún poder pueden eludir.

Este aspecto es relevante porque se produce un cierto desencuentro entre el planteamiento que propone el Magisterio y una postura, ampliamente defendida, según la cual los derechos humanos no son el producto de una interpretación de preceptos morales o religiosos ni el resultado de una ley natural, sino un reconocimiento de toda persona por el hecho de pertenecer a la comunidad humana.

Creemos que el punto de encuentro de las dos perspectivas consiste en afirmar la necesidad de apelar a la naturaleza humana desde una perspectiva filosófica o antropológica para saber qué significa ser humano. Ambos enfoques coinciden, pues, en asumir una postura que vincule los derechos humanos a la constatación del ser humano como fin último. La discrepancia consiste en que el Magisterio asegura que solo profundizando en el conocimiento de la ley natural accederemos a la auténtica naturaleza humana, mientras que las otras posturas entienden que la fundamentación de los derechos humanos debe ser buscada en una teoría ética consensuada que garantice la convivencia. Ya no se trata de principios metafísicos o teológicos, sino de la integración en sociedades plurales a partir de la dignidad, la igualdad, la libertad o la responsabilidad. El debate gira en torno de una ética de mínimos (la justicia como estructura básica de la sociedad) y una ética de máximos (la concepción de una vida buena o feliz), a la que se añade la propuesta de una ética cívica que sugiere los valores inscritos en las prácticas cotidianas.

Por su lado, la Iglesia católica considera la idea de la ley natural como una base común para todas las personas ya que Dios ha proporcionado a la humanidad el uso de la razón que le puede llevar al bien común: «El hombre participa de la sabiduría y la bondad del Creador que le confiere el dominio de sus actos y la capacidad de gobernarse con miras a la verdad y al bien. La ley natural expresa el sentido moral original que permite al hombre discernir mediante la razón lo que son el bien y el mal, la verdad y la mentira»⁹⁰.

Sin ánimo de exhaustividad, podemos recorrer esta lógica en el último medio siglo de Magisterio. *Nostra Aetate* se refiere a la ley natural cuando habla de «aquello que es común a todos los hombres y que conduce a la mutua solidaridad»⁹¹. Juan Pablo II recupera esta misma idea cuando afirma que «el orden moral, según lo establecido por la ley natural, es en principio accesible a la razón humana (...) tal investigación está bien adaptada para satisfacer las demandas de diálogo y cooperación con los no cristianos y los no creyentes»⁹². Y, aunque destaca algunos argumentos contra la ley natural (el conflicto entre la libertad y la ley, el debate sobre su universalidad e inmutabilidad, la controversia sobre la existencia de normas objetivas de moralidad⁹³), insiste en que «la ley natural misma ofrece una base para el diálogo con personas que vienen de otra orientación cultural o formación en la búsqueda del bien común»⁹⁴. Por eso exhorta:

Deseo estimular vuestra reflexión sobre la ley moral natural
y sobre el derecho natural, con el deseo de que brote de ella

90 Catecismo de la Iglesia Católica, n.º 1954, consultada en marzo 18, 2019, http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html.

91 Concilio Vaticano II, *Declaración Nostra Aetate*, n.º 1, consultada en marzo 18, 2019, http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat_ii_decl_19651028_nostra-aetate_sp.html.

92 Juan Pablo II, *Carta encíclica Veritatis Splendor*, n.º 74, consultada en marzo 18, 2019, https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_06081993_veritatis-splendor.html.

93 Cf. Juan Pablo II, *Carta encíclica Veritatis Splendor*, n.º 46, 47, 51.

94 Juan Pablo II, *Discurso a la Congregación de la Doctrina de la Fe*, n.º 3, consultada en marzo 27, 2019, http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2002/january/documents/hf_jp_ii_spe_20020118_dottrina-fede.html.

un nuevo y fuerte impulso de instauración del verdadero bien del hombre y de un orden social, justo y pacífico. Volviendo siempre a las raíces profundas de la dignidad humana y de su verdadero bien, y basándose en lo que existe de impercedero y esencial en el hombre, se puede entablar un diálogo fecundo con los hombres de cada cultura, con vistas a una sociedad inspirada en los valores de la justicia y la fraternidad⁹⁵.

Por su parte, Benedicto XVI, en su mensaje en la Jornada Mundial de la Paz 2007, defiende la idea de buscar una base común para el diálogo en la ley natural: Por tanto, el reconocimiento y respeto de la ley natural representa el fundamento de un diálogo entre los seguidores de diferentes religiones y entre creyentes y no creyentes⁹⁶. E insiste en la misma idea cuando afirma que:

En todas las culturas se dan singulares y múltiples convergencias éticas, expresiones de una misma naturaleza humana, querida por el Creador, y que la sabiduría ética de la humanidad llama ley natural. Dicha ley natural universal es fundamento sólido de todo diálogo cultural, religioso y político, ayudando al pluralismo multiforme de las diversas culturas a que no se alejen de la búsqueda común de la verdad, del bien y de Dios. Por tanto, la adhesión a esa ley escrita en los corazones es la base de toda colaboración social constructiva⁹⁷.

Finalmente, el Papa Francisco, en su discurso ante la Asamblea General de la ONU en 2015 afirma la importancia de la ley natural

95 Juan Pablo II, *Discurso a los participantes en la asamblea general de la Academia Pontificia para la Vida*, n.º 7, consultada en marzo 28, 2019, https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2002/february/documents/hf_jp-ii_spe_20020227_pont-acad-life.html.

96 Benedicto XVI, *Mensaje de Su Santidad Benedicto XVI para la celebración de la XI Jornada Mundial de la Paz, 2007*, consultada en marzo 28, 2019, http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20061208_xl-world-day-peace.html.

97 Benedicto XVI, *Carta encíclica Caritas in Veritate*, n.º 59, consultada en marzo 18, 2019, http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html.

para la humanidad. «La defensa del ambiente y la lucha contra la exclusión exigen el reconocimiento de una ley moral inscrita en la propia naturaleza humana»⁹⁸. Más allá del debate filosófico y teológico que la apelación a la ley natural ha suscitado, aquí nos interesa destacar que se trata de defender que los seres humanos pueden aproximarse al bien común conociendo las disposiciones que están inscritas en su propia naturaleza. Es el resultado de una conciencia histórica que se plasma hoy en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Ya hemos mencionado cómo *Pacem in terris* se refiere a esta Declaración de la ONU. Encontramos también apelaciones a la toma de conciencia de los derechos inviolables de la persona en *Dignitatis humanae*⁹⁹ y en *Gaudium et spes*¹⁰⁰. El Magisterio posterior al Concilio Vaticano II reconoce tácitamente que la Declaración Universal de los Derechos Humanos es una expresión contemporánea de la ley natural. Así, Benedicto XVI, afirma que:

Los derechos humanos se presentan cada vez más como el lenguaje común y el sustrato ético de las relaciones internacionales. Al mismo tiempo, la universalidad, la indivisibilidad y la interdependencia de los derechos humanos constituyen garantías de la dignidad humana. Es evidente, sin embargo, que los derechos reconocidos y expuestos en la Declaración se aplican a todos en virtud del origen común de la persona, que sigue siendo el punto culminante del diseño creativo de Dios para el mundo y para la historia. Se basan en la ley natural inscrita en los corazones humanos y presente en diferentes culturas y civilizaciones. Quitar los derechos humanos de este contexto significaría restringir su alcance y ceder a una concepción relativista, según la

98 Francisco, *Discurso del Santo Padre en su visita a la organización de Naciones Unidas*, 2015, consultada en marzo 27, 2019, http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/september/documents/papa-francesco_20150925_onu-visita.html.

99 Cf. Pablo VI, *Declaración Dignitatis Humanae*, n.º 1, consultada en marzo 27, 2019, http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html.

100 Cf. Concilio Vaticano II. *Gaudium Et Spes*, n.º 26.

cual el significado y la interpretación de los derechos podría variar y su universalidad sería negada en nombre de diferentes perspectivas culturales, políticas, sociales e incluso religiosas. No se debe permitir que esta gran variedad de puntos de vista oscurezca el hecho de que no solo los derechos son universales, sino también la persona humana, el sujeto de esos derechos¹⁰¹.

Seguramente esta conexión que los Papas establecen entre la ley natural y los derechos humanos puede encontrar una base en el hecho de que la Declaración de la ONU haga una mención explícita que vincula los derechos con la naturaleza humana. Lo cierto es que el debate que se encuentra en el origen de las diversas declaraciones de los derechos humanos nace de situaciones históricas (la guerra de independencia norteamericana, la Revolución Francesa, la Segunda Guerra Mundial) y busca armonizar una vida social digna de denominarse humana. Es decir, sin negar que puedan tratarse de derechos «naturales», el acento recae en unos valores culturales interpretados históricamente. Desde las controversias del siglo XVIII sobre la tolerancia en sociedades plurales, parece que lo nuclear sobre los derechos humanos consiste en la preservación de la conciencia personal. Algunos de los participantes en este debate eran manifiestamente antiteístas, pero otros tuvieron que enfrentarse a sus iglesias para declarar que defender los derechos humanos no entra en conflicto con los derechos de Dios.

De este modo, cuando la Iglesia se dispuso a establecer un diálogo con la cultura moderna tuvo que afrontar todos los presupuestos inherentes a los derechos humanos. El imperativo parece irrenunciable: los cristianos deben testimoniar una espiritualidad profética y creativa capaz de iluminar la historia. De su fe deben extraer fuerza para dar testimonio del plan liberador de Dios que presenta a los seres hermanos como hermanos que generan una

101 Benedicto XVI, *Discurso de Su Santidad Benedicto XVI en la Asamblea General de Naciones Unidas*, 2008, consultada en marzo 18, 2019, http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20080418_un-visit.html.

comunidad donde se vive la gratuidad, la solidaridad y el amor. Nuestra diferencia personal no se opone a los demás, sino que nos sitúa en comunión con ellos, compaginando a la vez la unidad del género humano y la identidad de cada persona en la perspectiva de un personalismo profundo que fundamentaría una teología de los derechos humanos.

La teología de los derechos humanos proclamaría que todos los seres humanos somos creados a imagen de Dios (Gn 1,26-27) y que estamos llamados a revestirnos del hombre nuevo (Ef 2, 15; 4, 24; Col 3,10). Para el discípulo de Cristo no hay judío ni griego, ni esclavo ni libre, ni hombre ni mujer (Ga 3,28). Creemos que el Espíritu obra en el corazón de cada ser humano (Ac 10) proporcionando un nuevo sentido al derecho a la vida, a la libertad, a la justicia y a la igualdad. Esta visión pretende mostrar que la cuestión de los derechos no es un problema meramente jurídico o político. Es la causa del ser humano lo que está en juego. Es uno de los signos de los tiempos que la Iglesia debe aprender a interpretar adecuadamente para hacer plausible la oferta evangélica de la salvación.

Conclusiones

El discurso de los derechos humanos se ha configurado y consolidado en la sociedad mundial de manera sistemática, pero cuenta con una historia que se puede remontar a las primeras reflexiones filosóficas que indagaron por la naturaleza humana, pasando por la forma convulsionada como se configuraron las naciones y las distintas manifestaciones directas en defensa de los derechos de las personas, hasta la configuración de la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁰², mundialmente conocida, e incluso el intento de explicación de los derechos humanos respondiendo a los contextos y necesidades de distintas generaciones.

102 Declaración Universal de los Derechos Humanos, consultada en febrero 20, 2019, https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf.

No obstante, esta no deja de ser una mirada «occidental» en donde los derechos humanos han sido gestados en el contexto filosófico, religioso y político europeo, mientras que las demás regiones del mundo son asumidas como receptoras de este discurso que acogen su carácter político, legislativo y universal¹⁰³, si bien se puede contar con algunos sistemas regionales que promueven y defienden los derechos humanos con sus rasgos distintivos¹⁰⁴.

Particularmente se ha mostrado cómo el contexto religioso ha venido asumiendo como propia la tarea de la defensa de los derechos humanos, haciendo especial énfasis en el ámbito católico que, con la encíclica *Pacem in terris* de Juan XXIII, se configuró como un hito al reconocer la importancia y adherirse a los principios de la Declaración universal de los Derechos Humanos, si bien se hace énfasis en que los valores que la sustentan provienen del Creador del orden natural.

Del mismo modo, se ha mostrado la manera como algunos documentos del Concilio Vaticano II dan cuenta de la relación de la Iglesia con los demás pueblos al valorar la unidad en la diversidad, asumir la inculturación de los pueblos que implica reconocer las distintas culturas humanas en su propia riqueza y, partiendo de la experiencia y el compromiso evangélico, discernir los signos de los tiempos. Y, desde esta última categoría, se ha reiterado el compromiso eclesial por la defensa de los derechos humanos, hasta el punto de convertirse este objetivo en eje central de la Doctrina social de la iglesia, de la misión eclesial, tal como también se puede encontrar en varios documentos del magisterio social de los últimos papas (Pablo VI, Juan Pablo II, Benedicto XVI y Francisco I), en

103 Cf. Ligia Galvis Ortiz, *Comprensión de los derechos humanos. Una visión para el siglo XXI* (Bogotá: Aurora, 2015), 17-18, 63. Desde una perspectiva aún más crítica, en la dinámica de la colonialidad y el pensamiento descolonial, se considera que el pensamiento de los Derechos Humanos es un suceso provincial que se presenta como universal, Cf. Gerardo Mata Quintero, «Derechos humanos y colonialidad: a 70 años de la Declaración Universal», *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho* 39 (2019): 507-525.

104 Cf. Antonio Sánchez Bayón, Gloria Campos García de Quevedo y Carlos Fuente Lafuente, «Sistemas regionales de derechos humanos», *Derecho y Cambio Social* 55 (2019): 8-24.

donde se articula la aceptación gratuita del orden establecido por Dios con el compromiso efectivo por vivir y respetar los derechos humanos.

De esta manera la concepción eclesial de los derechos humanos va más allá de la sola lectura historicista como resultado del consenso social o de quienes los validan porque son impuestos por los legisladores de los pueblos. Por el contrario, la iglesia concibe que los derechos humanos son totalmente válidos y necesarios para todas las personas, sin ninguna excepción, pero considera que son parte de la naturaleza humana creada por Dios, que su reconocimiento proviene de aceptar la ley natural que le permite, mediante la razón, discernir y tomar decisiones en favor del bien común. Así, al asumir una espiritualidad profética y una fe comprometida, se va configurando una teología de los derechos humanos. Esta teología parte, claramente, de la revelación de Dios en Jesucristo a través de la historia, quien nos enseña el valor de cada persona, y se hace efectiva en la lectura de los signos de los tiempos que llevan al fiel cristiano a asumir su naturaleza humana y a defender la dignidad de todos los seres humanos creados, pues todos son sujetos de los derechos humanos.

Por consiguiente, esta teología se configura en la defensa de la persona reconocida como un absoluto imagen del Absoluto. El cristianismo aquí es reconocido como humanismo: una ética y un estilo de vida en los que se profundiza sobre el ser humano, luchando contra su degradación y servilismo. Nunca serán suficientes las leyes o las declaraciones. Por eso una educación en favor del respeto a la dignidad humana, que se puede traducir también en el compromiso eclesial por una educación religiosa y una educación para la paz¹⁰⁵, es un reto esencial del que son responsables todos

105 Cf. Bonilla Morales, Jaime Laurence y Peñaranda Quintana, Mario Andrés, «Identidad y fines de la educación religiosa escolar», en *Educación religiosa escolar y educación para la paz. De la identidad a sus desafíos*, ed. Jaime Laurence Bonilla Morales y Mario Andrés Peñaranda Quintana, 15-30 (Cali: Editorial Bonaventuriana, 2019). Y Cf. Peñaranda Quintana, Mario Andrés y Bonilla Morales, Jaime Laurence, «Identidad y fines de la educación para la paz», en *Educación religiosa escolar y educación para la*

los miembros de la Iglesia, las familias, la comunidad educativa, los medios de comunicación y los dirigentes políticos sobre la base de una vida consagrada al bien común.

Bibliografía

Benedicto XVI, *Carta encíclica Caritas in Veritate*. Consultada en marzo 18, 2019. http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html

Benedicto XVI, *Discurso de Su Santidad Benedicto XVI en la Asamblea General de Naciones Unidas*, 2008. Consultada en marzo 18, 2019. http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20080418_un-visit.html

Benedicto XVI, *Mensaje de Su Santidad Benedicto XVI para la celebración de la XI jornada Mundial de la Paz*, 2007. Consultada en marzo 28, 2019. http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20061208_xl-world-day-peace.html

Bonilla Morales, Jaime Laurence y Peñaranda Quintana, Mario Andrés. «Identidad y fines de la educación religiosa escolar». En *Educación religiosa escolar y educación para la paz. De la identidad a sus desafíos*. Editado por Jaime Laurence Bonilla Morales y Mario Andrés Peñaranda Quintana, 15-30. Cali: Editorial Bonaventuriana, 2019.

Catecismo de la Iglesia Católica, n.º 1954, Consultada en marzo 18, 2019. http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html

Concilio Vaticano II, *Declaración Nostra Aetate*. Consultada en marzo 18, 2019. http://www.vatican.va/archive/hist_cou

paz. De la identidad a sus desafíos, ed. Jaime Laurence Bonilla Morales y Mario Andrés Peñaranda Quintana, 41-52 (Cali: Editorial Bonaventuriana, 2019).

ncils/ii_vatican_council/documents/vatii_decl_19651028_nostra-aetate_sp.html

Concilio Vaticano II. *Gaudium Et Spes*. Consultada en febrero 21, 2019. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html

Concilio Vaticano II. *Lumen Gentium*. Consultada en febrero 21, 2019. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html

Francisco, *Carta encíclica Laudato Si'*, Consultada en marzo 18, 2019. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Galvis Ortiz, Ligia. *Comprensión de los derechos humanos. Una visión para el siglo XXI*. Bogotá: Aurora, 2015.

Juan Pablo II, *Carta encíclica Centesimus Annus*, Consultada en marzo 18, 2019. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.html

Juan Pablo II, *Carta encíclica Laborem Exercens*, Consultada en marzo 18, 2019. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091981_laborem-exercens.html

Juan Pablo II, *Carta encíclica Sollicitudo Rei Socialis*, Consultada en marzo 18, 2019. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis.html

Juan Pablo II, *Carta encíclica Veritatis Splendor*. Consultada en marzo 18, 2019. https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_06081993_veritatis-splendor.html

- Juan Pablo II, *Discurso a la Congregación de la Doctrina de la Fe*, Consultada en marzo 27, 2019. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2002/january/documents/hf_jp_ii_spe_20020118_dottrina-fede.html
- Juan Pablo II, *Discurso a los participantes en la asamblea general de la Academia Pontifica para la Vida*, n.º 7, Consultada en marzo 28, 2019. https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2002/february/documents/hf_jp-ii_spe_20020227_pont-acad-life.html
- Juan XXIII. *Carta encíclica Pacem in Terris*. Consultada en febrero 9, 2019. http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html.
- Martínez de Pisón, José. «Las generaciones de derechos humanos». En *Constitución y derechos fundamentales*. Coordinado por Jerónimo Betegón Carrillo, Francisco Javier Laporta San Miguel, Luis Prieto Sanchís y Juan Ramón de Páramo Argüelles, 409-436. Madrid: Centro de estudios constitucionales, 2004.
- Mata Quintero, Gerardo. «Derechos humanos y colonialidad: a 70 años de la Declaración Universal». *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho* 39 (2019): 507-525.
- Morales Aguilera, Paulina. «Entre el prisma discursivo y el ciberhumanismo: algunas reflexiones sobre Derechos Humanos de cuarta generación». *Franciscanum* 169, vol. 60 (2018): 39-86.
- Pablo VI, *Carta encíclica Populorum Progressio*, Consultada en febrero 21, 2019. http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html
- Pablo VI, *Declaración Dignitatis Humanae*, Consultada en marzo 27, 2019. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html

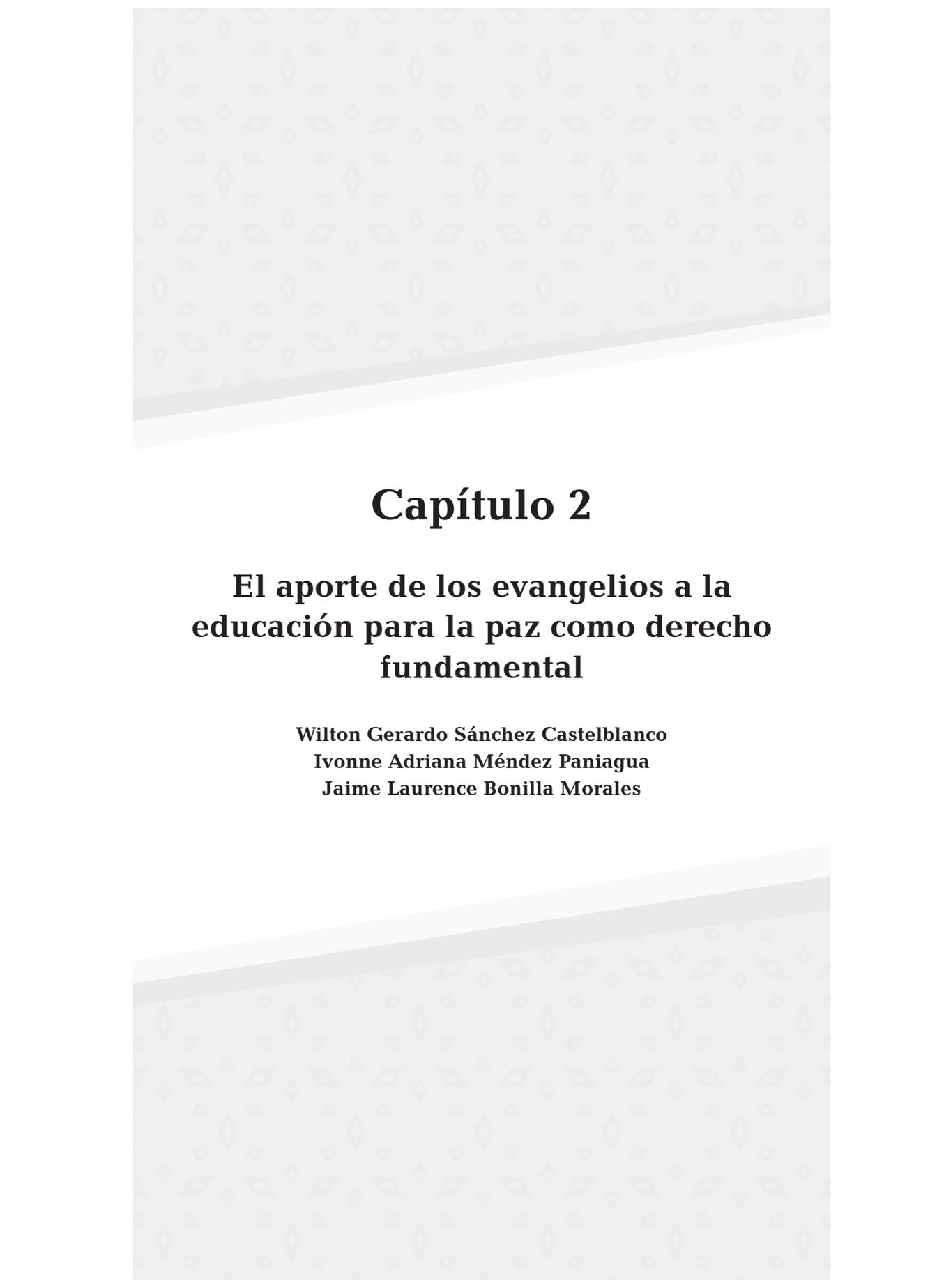
Pablo VI, *Mensaje de Su Santidad pablo VI para la celebración para XI jornada de la paz*, Consultada en marzo 18, 2019. <http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/messages/peace.index.html>

Peñaranda Quintana, Mario Andrés y Bonilla Morales, Jaime Laurence. «Identidad y fines de la educación para la paz». En *Educación religiosa escolar y educación para la paz. De la identidad a sus desafíos*. Editado por Jaime Laurence Bonilla Morales y Mario Andrés Peñaranda Quintana, 41-52. Cali: Editorial Bonaventuriana, 2019.

Pontificio Consejo de Justicia y Paz, *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*, Consultada en marzo 18, 2019. http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_sp.html

Sánchez, David. «Sobre el concepto de historización. Una crítica a la visión sobre las de-generaciones de derechos humanos». *Praxis* 67 (2011): 9-22.

Sánchez Bayón, Antonio; Campos García de Quevedo, Gloria y Fuente Lafuente, Carlos. «Sistemas regionales de derechos humanos». *Derecho y Cambio Social* 55 (2019): 8-24.



Capítulo 2

El aporte de los evangelios a la educación para la paz como derecho fundamental

**Wilton Gerardo Sánchez Castelblanco
Ivonne Adriana Méndez Paniagua
Jaime Laurence Bonilla Morales**

La historia de Colombia, como la de otros pueblos de Latinoamérica y del mundo, ha estado marcada por situaciones de guerra y de violencia. Sin embargo, la existencia de estas realidades no condena definitivamente a las personas y a los pueblos a la extinción o a una inamovible visión pesimista del contexto. Por lo contrario, en muchas ocasiones y escenarios se ha podido contar con una conciencia personal y colectiva de esperanza o con propuestas que pretenden aportar a la realización efectiva de una cultura de paz que transforme para bien a las personas y a la sociedad.

Este ideal sobre la constitución de una cultura de paz pasa o debe pasar necesariamente por diversos procesos educativos, en todos los niveles, tal como el Papa Francisco lo afirmó en su visita pastoral a Colombia, a propósito de las palabras del premio Nobel de literatura colombiano, Gabriel García Márquez:

Este desastre cultural no se remedia ni con plomo ni con plata, sino con una educación para la paz, construida con amor sobre los escombros de un país enardecido donde nos levantamos temprano para seguirnos matándonos los unos a los otros. Una educación inconforme y reflexiva que nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se parezca más a la que merecemos (...) una legítima revolución de paz que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante casi dos siglos hemos usado para destruirnos y que reivindique y enaltezca el predominio de la imaginación¹⁰⁶.

106 Francisco, «Homilía en Cartagena», en *Visita apostólica a Colombia. Homilias y Discursos* (Bogotá: Conferencia Episcopal de Colombia - San Pablo, 2017), 135. Cf. Gabriel García Márquez, «Mensaje para la paz en Colombia 1998», *Cultura de paz* 70, vol. 22 (2016): 1, consultada en enero 15, 2019, <https://www.camjol.info/index.php/CULTURA/article/view/3029>.

Desde esta perspectiva se considera la «paz» como un anhelo que se busca con perseverancia, pero al mismo tiempo es un derecho fundamental, al igual que la «educación» es otro derecho fundamental. Estas dos son retomadas en la Constitución política de Colombia, en donde se considera a la primera como «un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento»¹⁰⁷, y a la segunda como «un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura»¹⁰⁸.

Igualmente, se puede evidenciar en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que tanto la educación como la paz se relacionan de manera directa:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz¹⁰⁹.

En este mismo sentido, la Constitución Política de Colombia declara: «La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia»¹¹⁰. De esta manera, según estos documentos que guían la configuración mundial de los Derechos Humanos, así como la constitución de este país, la lógica interna o el despliegue de los procesos educativos implica entre otros varios objetivos el de la construcción y el mantenimiento de la paz o, dicho de otra manera, la educación se compromete por esencia con la edificación de una cultura de paz en todos los

107 *Constitución Política de Colombia*, 1991, consultada en enero 30, 2019, <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>, artículo 22.

108 *Constitución Política de Colombia*, artículo 67.

109 Declaración Universal de los Derechos Humanos, consultada en enero 30, 2019, https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf, artículo 26.

110 *Constitución Política de Colombia*, artículo 67.

territorios e incluso se puede afirmar que toda la educación debe ser entendida como forjadora de paz¹¹¹.

De manera recíproca, a la luz de algunas de las teorías sobre la paz, en donde no se concibe ya solamente la paz negativa (entendida como ausencia de guerras), sino que se hace una apuesta consciente por la paz positiva (entendida como construcción de paz, que tiene en cuenta la estructura completa de la sociedad, la defensa ante cualquier tipo de injusticia o violación de los derechos humanos, así como la resolución de los distintos conflictos)¹¹², se deberá redundar en un compromiso férreo por la promoción y renovación de la educación en todos sus niveles. Así se considera que toda apuesta estructural por la paz implica una transformación educativa sustancial, pues las dinámicas de las relaciones interpersonales y sociales deben transformarse, y la educación es el medio por excelencia para realizar esta tarea, hasta el punto de que la paz y todos sus caminos sean realmente una cultura orgánica, aferrada a los imaginarios y acciones de la humanidad.

Ahora bien, en el presente texto se asume la relación de estos dos derechos fundamentales en la configuración de la expresión «educación para la paz». Con esto se integran los dos conceptos (educación y paz) para dar lugar a uno más amplio, pero que recoge la tradición reflexiva y las distintas acciones que se han tomado para hacer valer el derecho a la educación y a la paz. Aunque ciertamente la «educación para la paz» es más que la suma de sus partes, tal como se evidencia a través de décadas de un amplio bagaje investigativo y de distintas interpretaciones que enriquecen el

111 Miller Pérez y Juliana Vargas, «La educación es para la paz», en Ruiz, A., Londoño, M. A., Pérez, M. A. Vargas, E. J. Fletcher, D. A. Eds., *Galería de los Sueños. La educación para la paz desde el aula*, 51 -81 (Bogotá: ESDEGUE, 2018), consultada en enero 19, 2018, https://issuu.com/centrodeinvestigacionenconflictoyme/docs/educaci_n_para_la_paz_ultimo?fbclid=IwAR2NPA_A4R40apyilk41gFfXXfv86SU4WyhwK5QA-pkcNUMCZlBBK62bTgBY.

112 Cf. Johan Galtung, *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización* (Bilbao: Gernika Gogoratuz, 2003), 57-58. Cf. Johan Galtung, *Sobre la paz* (Barcelona: Fontamara, 1985).

contexto educativo¹¹³, sin que esto signifique que ya todo está dicho o no se pueda continuar diversificando su reflexión. En este sentido se reconoce que la educación para la paz no solamente considera los derechos humanos como uno de sus componentes y parte del contenido que se puede brindar, sino que se plantea como un tema transversal¹¹⁴, y, para el propósito del presente texto, la educación para la paz puede ser concebida como un derecho fundamental¹¹⁵ que se afiance en los diversos contextos como cultura de paz.

Teniendo en cuenta este escenario, en donde siguen abiertos los aportes hacia la educación para la paz y ya que la educación sigue siendo parte esencial de la misión eclesial¹¹⁶, desde las diversas comunidades creyentes se acoge el llamado a la educación para la paz que había hecho explícitamente el Papa San Juan Pablo II: «Se impone, pues, un deber a todos los amantes de la paz: educar a las nuevas generaciones en estos ideales, para preparar una era mejor para toda la humanidad»¹¹⁷. Esta convocatoria, que sigue vigente en el contexto de la Iglesia católica y la teología cristiana, se puede enriquecer con las investigaciones propias de la teología. Por esta razón y reconociendo que la teología en sus distintas áreas es muy extensa, aquí se optará por una lectura desde el área de la teología de la biblia, pues tanto en el Antiguo como en el Nuevo Testamento la paz ocupa un lugar destacado¹¹⁸. Así, con el ánimo de contribuir

113 Cf. Xesús Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (Madrid: Editorial Popular, 2005). John Paul Lederach, *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz* (Madrid: Catarata, 2000). Jaime Laurence Bonilla Morales y Mario Andrés Peñaranda Quintana, eds., *Educación religiosa escolar y educación para la paz. De la identidad a sus desafíos* (Cali: Editorial Bonaventuriana, 2019).

114 Cf. Xesús Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, 170-181. 186-188. 270.

115 Cf. José Tuvilla Rayo, «El Derecho Humano a la paz en la educación: construir la cultura de la paz», en *La declaración de Luarca sobre el Derecho Humano a la Paz* (Asturias: Madu/AEDIDH, 2008). Elisa Lugo Villaseñor, Adriana Gutiérrez Díaz y Cony Saenger Pedrero, «Educación para la paz como derecho humano en universidades públicas mexicanas», *Revista de Educación Social* 20 (2015): 243-258.

116 Cf. Congregación para la Educación Católica, consultada en enero 25, 2019, http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/index_sp.htm.

117 Juan Pablo II, «Un compromiso siempre actual: Educar a la paz. Mensaje para la celebración de la XXXVII jornada mundial de la paz», 1 de enero de 2004, consultada en noviembre 26, 2018, https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_20031216_xxxvii-world-day-for-peace.html.

118 cf. Humberto Jiménez, «La paz en la Biblia», *Revista Universidad Pontificia Bolivariana* 148, vol. 49 (2000): 66-85. cf. Danilo Antonio Medina, «Reconciliación y paz. Un aporte

a la fundamentación bíblica sobre la paz e inferir sus aportes a la dinámica de la educación para la paz como derecho fundamental, este capítulo recoge la sistematización de los principales aspectos entorno a este tema, circunscribiendo aún más la propuesta a los textos de los evangelios, pues no sería posible en un solo capítulo de un libro abordar el conjunto de la revelación bíblica.

En los evangelios se destaca la enseñanza de Jesús acerca del reino de los cielos y, en ese marco general, la paz es un don preciado y precioso, que tiene sus raíces semánticas en el término hebreo *shālôm* que alude a una vida feliz e íntegra y que contempla buenas relaciones con Dios y con los seres humanos¹¹⁹.

De esta manera, a continuación, se presentan los resultados de la investigación en torno al tema de la paz, de acuerdo con los parámetros que el texto narra. Por eso el orden no será el mismo en el que aparecen en esas obras neotestamentarias, sino el que resulta del estudio realizado. Así, en primer lugar, se despliegan los aspectos de la paz que tienen que ver con su naturaleza y, en segundo lugar, se describen los efectos o consecuencias de la paz planteadas allí, para, finalmente, esbozar posibles aportes a la configuración de la educación para la paz como un derecho fundamental.

1. Naturaleza de la paz

Para hablar de este concepto los evangelios usan diferentes términos. El más común es el sustantivo *εἰρήνη/eirēne* paz, presente en las cuatro obras (Mt 10,13.34; Mc 5,34; Lc 1,79; 2,14.29; 7,50; 8,48; 10,5.6; 11,21; 12,51; 14,32; 19,38.42; 24,36; Jn 14,27; 16,33; 20,19.21.26). También aparece el verbo *εἰρηνεύω/eirēneúō*: estar en paz, exclusivo de Marcos (Mc 9,50), y el adjetivo *εἰρηνοποιός/eirēnopoios*:

desde la teología paulina», *Análisis* 89, vol. 48 (2016): 384-86. Cf. David J. Neville, «A Review Article: The Second Testament as a Covenant of Peace», *Biblical Theology Bulletin: Journal of Bible and Culture* 37 (2007): 34.

119 Cf. Luis Antonio Gómez Pineda, «Consecuencias prácticas de la *shālôm* y su relación con la justicia hebrea», *Franciscanum* 165, vol. 58 (2016): 208.

constructor de paz, que aparece solo en Mateo, en el bien conocido Sermón de la Montaña (Mt 5,9).

Las recurrencias mencionadas permiten establecer diversos matices acerca de la paz en los evangelios, tal como se presentan a continuación.

1.1 Proviene de Dios

Al inicio de la obra lucana, después de anunciar el nacimiento de Jesús a los pastores, una multitud del ejército celeste proclama: «¡Gloria a Dios en lo alto y en la tierra paz a los hombres que él ama!» (Lc 2,14). Con este himno se declara que el nacimiento de Jesucristo le da inicio al tiempo de la verdadera paz en la que se manifiesta la presencia de Dios en la tierra¹²⁰. Se trata de una paz que nace del amor del Padre y se dona con gratuidad a la comunidad, a los que acoge, para que el Reino de Dios se haga posible en el mundo.

Este origen celeste de la paz se aprecia con mayor énfasis al comienzo de los relatos de la pasión. Allí ya no son los ángeles los que declaran, sino la multitud que observa entusiasta la entrada de Jesús en Jerusalén: «Bendito sea el rey que viene en nombre del Señor. Paz en el cielo, gloria al Altísimo» (Lc 19,38). Con esa aclamación ellos reconocen que la vida y la predicación de Jesús son una obra de paz¹²¹, que llega al Padre y que permite a la comunidad resignificar la vivencia de la ley como una profunda experiencia de paz que los une a Dios, al Padre.

La dinámica del Evangelio de Lucas presenta la paz como un don que emana de Dios y llega a la comunidad de amor, que Él se prepara, para entregarle su más preciado tesoro: su propio Hijo. Pero, a su vez, la comunidad misma reconoce la paz de Dios a través del testimonio del Hijo y la regresa al Padre como signo de gloria y gratitud. La paz de Dios hace un recorrido descendente que

120 Cf. Santiago García, *Evangelio de Lucas* (Sevilla: Desclée de Brouwer, 2012), 88.

121 Cf. Salvador Carrillo Alday, *El evangelio según San Lucas* (Estella: Verbo Divino, 2010), 320.

por la encarnación llega al hombre, da fruto y regresa en sentido ascendente al Padre, enriquecida de la experiencia humana.

También el cuarto evangelio resalta la naturaleza divina de la paz que «encierra toda clase de bienes»¹²² y se contrapone a aquella con características meramente humanas: «La paz les dejo, les doy mi paz, y no como la da el mundo. No se turben ni se acobarden» (Jn 14,27). La paz de Jesús es integral, porque es definitiva y va mucho más allá de la mera ausencia de guerra, que la hace precaria y limitada¹²³. Es una paz que trasciende y enriquece al hombre y lo ayuda a afrontar las vicisitudes de la vida sin perder la esperanza y sin alimentar el temor. Un hombre que vive con la paz de Dios es un hombre que no solo evita los problemas, sino que restaura la relación humana y la relación divina para vivir la plenitud de Dios en la comunidad.

El mismo evangelio describe que Jesús no solo es fuente, sino también instrumento de la paz: «Les he dicho esto para que gracias a mí tengan paz. En el mundo pasarán aflicción; pero tengan valor: yo he vencido al mundo» (Jn 16,33). El testimonio de Jesús es revelador en el cuarto evangelio y desafiante en la comprensión misma de la experiencia divina del Hijo. Él lleva a cabalidad la misión del Padre, siendo dador de paz, pero, a su vez, se convierte en servidor de paz y testigo de la misión en esperanza.

1.2 Don del resucitado

El efecto en la experiencia humana de los relatos de las apariciones del resucitado en los evangelios contrarresta con el miedo experimentado por los discípulos desde la crucifixión de Jesús. Así lo describe el cuarto evangelio, que subraya la situación angustiosa en la que se encuentran: «Al atardecer de aquel día,

122 Secundino Castro Sánchez, *Evangelio de Juan: comprensión exegético-existencial* (Sevilla: Desclée de Brouwer, 2001), 329.

123 Cf. Luis Heriberto Rivas, «La paz en el Nuevo Testamento», en *iNunca más la guerra, es el grito de la paz!: estudios para construir una auténtica cultura de la paz* (Buenos Aires: Editorial Claretiana, 2014), 64.

el primero de la semana, estaban los discípulos con las puertas bien cerradas, por miedo a los judíos» (Jn 20,19a). Pues bien, esa situación contrasta con el don de la paz ofrecido por el Resucitado en tres ocasiones: «Llegó Jesús, se colocó en medio y les dice: Paz con ustedes» (20,19b; 20,21; cf. 20,26)¹²⁴. El evangelio de Lucas, cuando describe la última aparición del Resucitado, después del episodio de los discípulos de Emaús, señala que Él «se presentó en medio de ellos y les dijo: La paz esté con ustedes» (Lc 24,36).

Como se evidencia en los relatos de Juan y de Lucas, el resucitado viene a donar su paz a los suyos. Se aparece a sus discípulos, quienes están atravesando un momento de persecución, dolor, tristeza y desconsuelo, y entrega su paz para transformar sus corazones. Es una paz que va más allá de las palabras y los compromete a cambiar su actitud y su quehacer. Se trata de una paz que los prepara a salir, que los hace signo de acogida y que los prepara a vivir la plena experiencia del resucitado. Los evangelios nos muestran, pues, que la paz es un don del Señor, junto a la salvación y a la seguridad¹²⁵.

1.3 Se construye permanentemente

La paz no es el resultado espontáneo y momentáneo de una actividad determinada, sino que se construye paulatinamente con sabiduría, constancia y paciencia. Así se puede entrever de la afirmación de Jesús: «Mientras un hombre fuerte y armado guarda su casa, todo lo que posee está en paz». (Lc 11,21). El contexto de esa expresión indica que la paz no consiste en la indiferencia ante el pecado y la injusticia, sino que invita a los creyentes a optar decididamente por el Reino de Dios y su modo de proceder¹²⁶, a vigilar su condición humana para estar más consciente de sus propias necesidades y convertirlas en oportunidades para ser

124 Xavier Léon-Dufour, *Lectura del Evangelio de Juan. Jn 18-21*, vol. 4 (Salamanca: Sígueme, 2000), 188.

125 Cf. Marc Sevin, *Contraseñas para acceder a los Evangelios: resurrección, Iglesia, Escrituras, Jesús de Nazaret*, Cuaderno Bíblico 169 (Estella: Verbo Divino, 2015), 32; Manuel Tenjo Cogollo, «Regalos del Resucitado. Un comentario de Jn 20, 19-23», *Franciscanum* 164, vol. 67 (2015): 265.

126 Cf. Pierre Debergé, *Para leer el Evangelio según san Lucas* (Bilbao: Verbo Divino, 2016), 60.

agentes de paz. Por tanto, su corazón no vive intranquilo, sino que van comprendiendo las señales de los tiempos para ir construyendo permanentemente tejidos de paz, de reconciliación y de fraternidad y se convierte en su condición permanente de vida.

1.4 Compromiso y exigencia del creyente

Los evangelios también destacan que el creyente está llamado a ser ministro de reconciliación y paz en las propias realidades personales: hermanos, prójimo, familia, comunidad¹²⁷. En efecto, los dichos de Jesús exhortan a la participación activa de sus discípulos en la vida de la sociedad, especialmente mediante la búsqueda de la paz: «La sal es buena; pero si la sal se vuelve sosa, ¿con qué la sazonarán? Ustedes tengan sal y estén en paz con los demás» (Mc 9,50). La expresión del evangelista Marcos «ustedes tengan sal y tengan paz con los demás» es un fuerte llamado al cristiano de hoy para que le dé sentido a la vida de la comunidad, para que sea ejemplo de vida comunitaria y agente de paz con los hermanos. Es así como el texto permite entrever que la paz no se entiende como la mera ausencia de violencia, sino como el trabajo mismo hacia la solución de conflictos¹²⁸ para mantener el equilibrio social y el bienestar integral de cada miembro de la comunidad.

En el discurso de la montaña, Jesús proclama el colmo de la felicidad, no para quienes permanecen indiferentes ante los conflictos, sino para quienes buscan la paz con ánimo decidido: «Dichosos los que trabajan por la paz (εἰρηνοποιοί/eirēnopoioi), porque se llamarán hijos de Dios» (Mt 5,9). Para entender esta expresión, se requiere tener en cuenta el contexto bíblico general en el que se pueden distinguir dos acepciones principales. Por una parte, se trata de la paz en el sentido amplio del término *shālôm*, que hace referencia a una vida feliz e integral. Por otra parte, se refiere a

127 Cf. Luis Fernando Figari, *La enseñanza social de la Iglesia. Camino de reconciliación* (Lima: Vida y Espiritualidad, 1989), 12.

128 Cf. Lamar Williamson, «Jesus of the Gospels and the Christian Vision of Shalom», *Horizons in Biblical Theology* 2, vol. 6 (1984): 61. Cf. Hector Hernán Molano Cortés, *Teaching SPR in Colombia and Micah* (CreateSpace Independent Publishing Platform, 2018), 81.

las buenas relaciones con Dios y con el prójimo. Jesús, constructor de la paz por excelencia, deja en claro que, si bien la paz es un don de Dios, también se hace necesario que los seres humanos, basados en el amor, asuman actitudes y acciones justas para obtener y conservar la paz. Así pues, «son dichosos quienes no dudan en poner en peligro su propio bienestar con tal de restablecer la paz entre quienes están enfrentados»¹²⁹. El creyente está, pues, llamado a cultivar las buenas relaciones con los demás, a impedir lo que se oponga a la convivencia entre los hermanos y a realizar todo lo que esté a su alcance para conservar, promover y restablecer la paz a partir de un corazón reconciliado y reconciliador¹³⁰.

1.5 No es indiferencia o «pacifismo»

En el discurso de instrucción a los discípulos Jesús enfatiza: «No piensen que he venido a traer paz a la tierra. No vine a traer paz, sino espada» (Mt 10,34; cf. Lc 12,51). Esas palabras indican que el contexto de la misión de los primeros cristianos está caracterizado por un clima de persecución¹³¹. Pues quien cree en el evangelio no puede permanecer indiferente ante las situaciones que se contraponen a las enseñanzas del Maestro. El verdadero creyente es el que está dispuesto a dejar sus propias seguridades y asume con valentía el deber de proclamar los valores que iluminan la convivencia humana¹³². Por tanto, trabajar por la paz no es solamente un acto altruista, sino que es una profunda experiencia cristiana que le permite al ser humano actuar en coherencia con el proyecto del Evangelio, a pesar de todos los obstáculos que se encuentren al llevar a cabo la misión.

129 Luis Sánchez Navarro, *La Enseñanza de la Montaña: comentario contextual a Mateo 5-7* (Estella: Verbo Divino, 2004), 45.

130 Cf. Cándido Pozo, *El Señor Jesús y Santa María en una Teología de la reconciliación* (Lima: Vida y Espiritualidad, 1990), 28-29.

131 Cf. Marius Nel, «Not Peace but a Sword: Jesus and the Sword in Matthew», *Neotestamentica* 2, vol. 49 (2015): 243.

132 Cf. Luciano Pereña, *Los derechos humanos* (Madrid: BAC, 1979), 29-30.

1.6 Se contrapone al camino del pecado

El cántico lucano de Zacarías deja ver con claridad que la antípoda del pecado es la paz, pues esta última se considera como el punto culminante de la salvación como don de Dios «que ilumina a los que habitan en tinieblas y en sombras de muerte, que endereza nuestros pasos por un camino de paz» (Lc 1,79). La presencia de la paz es signo indiscutible de la derrota del pecado, de modo que un ser humano en paz está en la presencia de Dios. Por el contrario, quien se obstina en el pecado y agrade a Dios y a sus semejantes «no conoce el camino de la paz» (Is 59,8; cf. Rm 3,14-17). En ese sentido, al llegar a Jerusalén, Jesús se entristece por la ciudad, pues sus habitantes no están en el camino de la paz, sino en el del pecado: «Si también tú reconocieras hoy lo que conduce a la paz. Pero eso ahora está oculto a tus ojos» (Lc 19,42). Mientras que la fidelidad a Dios conduce a la paz, el pecado lleva a la guerra y a la destrucción de los seres humanos. Por eso Jesús, como rey de la paz¹³³, advierte con tristeza, pero con decisión: «Te llegará un día en que tus enemigos te rodearán de trincheras, te sitiarán y te cercarán por todas partes» (Lc 19,43). Sin embargo, la gracia se hará presente a través de un estado de paz personal y comunitaria permanente.

2. Efectos de la paz

La descripción realizada anteriormente de las características más sobresalientes de la paz, en los relatos evangélicos, ha evidenciado cuatro efectos importantes de la paz en la vida de quien cree y de las comunidades de fe: la integridad física, conllevar la paz, dar sentido a la vida humana e impedir la aniquilación. A continuación, se hace una descripción de estos efectos en la vida del creyente.

2.1 La integridad física

Tal vez el fruto más evidente y primero de la paz que confiere Jesús es la salud como integridad física. La salvación que ofrece Jesús no

133 Cf. Córdula Langner, *Evangélio de Lucas: Hechos de los Apóstoles* (Estella: Verbo Divino, 2013), 217.

se limita al plano trascendente del ser humano, sino que involucra también el aspecto físico. Así ocurre cuando le dice solemnemente a la hemorroisa: «Hija, tu fe te ha sanado. Vete en paz y sigue sana de tu dolencia» (Mc 5,34; cf. Lc 8,48). Este aspecto también se resalta ante la pecadora perdonada, quien escucha de parte del Maestro: «Tu fe te ha salvado. Vete en paz» (Lc 7,50). Allí la mujer representa la confianza del don que recibe de parte de Jesús: el perdón y la paz¹³⁴. El bienestar físico en estos dos testimonios bíblicos tiene una connotación personal y comunitaria. Expresan la sanidad corporal como una experiencia liberadora de la enfermedad y del pecado y el retorno de la comunidad como escenario significativo de identidad y de reconciliación entre los excluidos y el pueblo.

2.2 Conlleva la paz

Mientras que la violencia acarrea violencia y «quien a espada hiere, a espada muere» (Mt 26,52), la espiral de la violencia puede ser anulada con la espiral de la paz. Por eso, la primera propuesta que Jesús quiere en sus discípulos es la de la paz. Él los exhorta a dar el saludo acostumbrado entrando en una casa y explica cuál será el efecto, según la cualidad de los mismos moradores: «Al entrar en la casa, salúdenla» (Mt 10,12; cf. Lc 10,5).

Los misioneros de Jesús llegan en nombre de la paz y la portan consigo, pero, en cuanto al dispensar o no tal don, dependen de la reacción de sus interlocutores: «si lo merece, entrará en ella su paz; si no la merece, su paz retornará a ustedes» (Mt 10,13; Cf Lc 10,6). La paz es un don que se comparte y que proporciona bienestar a todos. Sin embargo, no depende solo de la voluntad de quien es enviado por Cristo a servir a la comunidad, sino también de sus interlocutores que deciden recibirla o rechazarla, pues nunca se impone, sino que a lo sumo se da testimonio de ella y se ofrece. Así, la paz se multiplica al recibirla y a través de ella se da testimonio; pero al ser rechazada por los interlocutores, el enviado no pierde su

134 Cf. Horacio E. Lona, *Jesús, según el anuncio de los cuatro evangelios* (Buenos Aires: Editorial Claretiana, 2017), 159.

paz, sino que la mantiene como experiencia profunda de libertad y seguimiento a Jesús.

2.3 Da sentido a la vida humana

Cuando el anciano Simeón tiene la oportunidad de contemplar el misterio de la salvación en Jesús, él concibe que toda su existencia tiene sentido y que ahora puede quedar en paz. En ese contexto de esperanza proclama: «Ahora, Señor, según tu palabra, puedes dejar a tu siervo irse en paz» (Lc 2,29)¹³⁵. Una vida vivida de forma auténtica, según el proyecto de vida cristiana, implica una identidad profunda con Cristo y con su propuesta de Reino donde se instaura la justicia y la paz. Por tanto, la paz se convierte en una forma de vida para el cristiano, y esta no puede perderse por la intranquilidad, violencia y angustia que otros sufran. El creyente está llamado a dar paz en abundancia y a multiplicarla con quien la acepte en libertad para construir la experiencia del Reino de Dios en la cotidianidad.

2.4 Impide la aniquilación

Es frecuente ver culturas o sectores de la sociedad que buscan permanecer en un espiral de guerra y violencia. Lamentablemente muchas personas creen que eliminando a los demás podrán permanecer y sobrevivir. Por el contrario, Jesús muestra que la violencia no es el camino, y la denuncia con vehemencia. No la acepta, ni siquiera cuando parece ser el único medio para escapar de sus enemigos. Por eso cuando Pedro quiso librarlo violentamente del arresto injusto, le dijo: «vuelve la espada a la vaina» (Jn 18, 11). De modo que «Jesús muestra su coherencia y actúa de acuerdo con lo que había dicho anteriormente; no aprueba la violencia como método para luchar contra sus captores»¹³⁶. En el evangelio se propone la ineficacia de la violencia como ejemplo de perspicacia e inteligencia:

135 Cf. Horacio E. Lona, *Jesús, según el anuncio de los cuatro evangelios*, 118.

136 Wilton Gerardo Sánchez Castelblanco, *La voz como modo de revelación. Investigación exegético-teológica del término «phone» en el cuarto Evangelio* (Roma: Editrice Pontificia Università Gregoriana, 2009), 268.

«¿qué rey, que sale a enfrentarse contra otro rey, no se sienta antes y delibera si con 10.000 puede salir al paso del que viene contra él con 20.000? Si no puede, cuando el otro todavía está lejos, le envía una delegación a pedir la paz» (Lc 14,31-32). La paz no es, entonces, sometimiento resignado a la voluntad de los violentos, sino la victoria sobre ellos, pues pone en práctica una actitud que rompe el espiral de la violencia y propone un modo de proceder en el que se descarta la agresión y se hace realidad la construcción de la paz.

Conclusiones

Luego de exponer algunos elementos sobre la naturaleza y los efectos más significativos de la paz, de acuerdo al campo semántico presente en los evangelios, se puede afirmar que en estos textos bíblicos está presente el anhelo y la búsqueda de la paz, que, particularmente para los que han optado por configurar su vida como creyentes desde el cristianismo, la revelación de los evangelios son un aliciente y presenta diversos argumentos para consolidar el compromiso con este derecho a ser formados en pensamientos y acciones que favorezcan una cultura de paz, rompiendo con los paradigmas tradicionales de guerra, violencia, venganza y odio, al igual que con los estereotipos de hombres y mujeres que buscan dominar a otros para alcanzar sus anhelos más egoístas y, por el contrario, dar la posibilidad de construir una nueva humanidad que se afiance como una comunidad de esperanza, que transforme la historia, así como ofrezca dinámicas más humanas.

Así, si el amplio ámbito de la educación para la paz acoge la riqueza de la revelación de los evangelios; particularmente a través del empleo del concepto de «paz», de «estar en paz» y de ser «constructor de paz» se mostrará la dinámica dialéctica, en donde se concibe la paz como un don que proviene del amor del Padre Creador, que se hace extensivo al Hijo, quien da testimonio y enseña cómo recibir y ser consecuentes con la necesaria construcción de la paz (él es instrumento de paz), y con la ayuda del Espíritu Santo se encarna en la conformación de una comunidad de fe reconocida como Reino de Dios, que no se asemeja a un reino terrestre, sino a la

vivencia de la paz desde la relación con la divinidad. Esta paz que se revela a la humanidad debe retornar como una ofrenda al Padre, pero transformada de manera efectiva en distintas acciones y valores que promuevan la vivencia de la justicia y el amor en todo aquel que se declare creyente en el cristianismo, así como en cualquier contexto.

No se trata de la tradicional paz negativa entendida como ausencia de guerra, como un acto o evento aislado, tal como el mundo la ha conocido o como ha sido reclamada en distintos escenarios políticos, sino que se trata de una paz positiva, una paz que se encarna en cada gesto, decisión y relación que el creyente establece con los demás seres humanos, sin distinción, y con la Creación entera. Efectivamente, la paz que proviene de Dios es «integral» porque tiene en cuenta el conjunto de la creación y las dimensiones de la vida humana, asimismo, es «estructural» porque está latente en cada escenario individual y comunitario. Esta paz es para los creyentes, por tanto, un don y una tarea permanente.

Y es Jesús de Nazareth, precisamente, quien se ofrece a los creyentes como testimonio de paz, príncipe de la paz, instrumento de paz, constructor y dador de la paz, para que todo el que escuche el mensaje del resucitado viva en la esperanza de un mundo mejor y se comprometa a existir en coherencia con su creencia como hijos e hijas de Dios, siendo agente activo de paz, constructor del tejido que da forma a la cultura de la paz a través del reconocimiento (nunca la evasión) de los conflictos, con el fin de gestionarlos de manera dialogal, fraterna, pacífica y constructiva. Y este testimonio de Jesús se muestra en una vida espiritual que se fortalece en la relación íntima con Dios, pero al mismo tiempo se despliega en un compromiso férreo por la salvaguarda de toda la creación y la humanidad¹³⁷, por la edificación de la paz, siendo conscientes

137 En este sentido conviene recordar las palabras del Papa Francisco sobre la vivencia de la espiritualidad y su relación con la paz: «La paz interior de las personas tiene mucho que ver con el cuidado de la ecología y con el bien común, porque, auténticamente vivida, se refleja en un estilo de vida equilibrado unido a una capacidad de admiración que lleva a la profundidad de la vida», Francisco, *Carta Encíclica Laudato Sí*, n.º 225, consultada en julio 28, 2018, http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_sp.pdf.

y contrarrestando el pecado entendido a nivel personal, social y estructural.

Finalmente, los efectos de la paz desde el contexto bíblico también generan un valioso aporte a la reflexión sobre la educación para la paz, en la medida en que la paz no es un simple valor etéreo o un ideal espiritualizado, sino que implica también la integridad física de las personas, en la medida en que se considera que toda vida y el conjunto de la creación son sagrados, que tienen dignidad y merecen pleno reconocimiento. Asimismo, desde los evangelios se insiste en que el creyente debe ser portador y ofrecer permanentemente la paz, considerando que esta da sentido a la vida del creyente porque rompe la espiral de violencia personal y social. Adicionalmente, se puede transmitir y multiplicar, claramente, al ser la educación en todos sus niveles y formas el medio privilegiado en el que la construcción de la cultura de la paz debe hacer presencia permanente. De esta manera los evangelios se pueden constituir en un faro que ilumina, desde la vida diaria de los creyentes, las dinámicas de la educación para la paz como un derecho fundamental.

Bibliografía

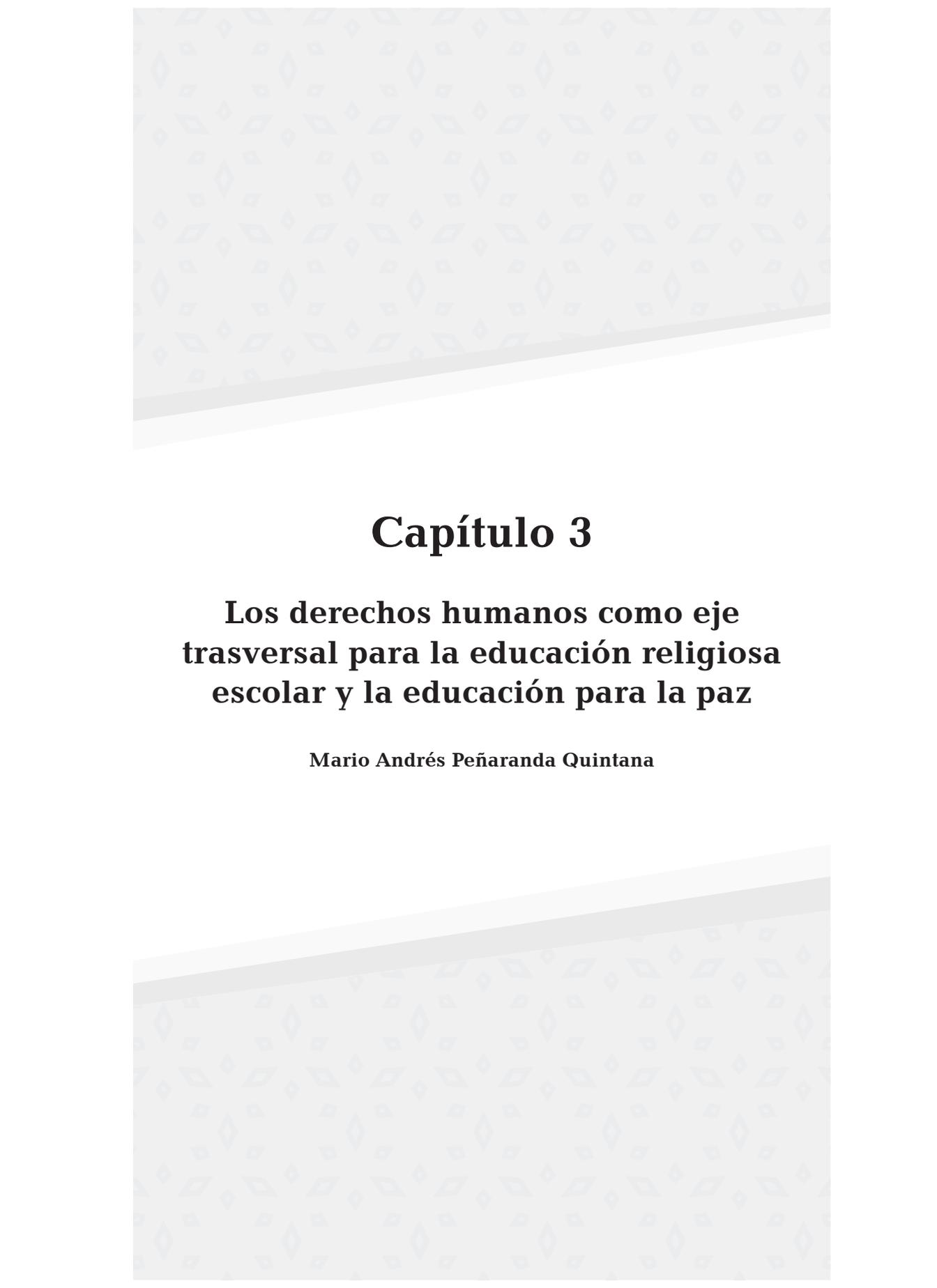
- Bonilla Morales, Jaime Laurence y Peñaranda Quintana, Mario Andrés, eds. *Educación religiosa escolar y educación para la paz. De la identidad a sus desafíos*. Cali: Editorial Bonaventuriana, 2019.
- Carrillo Alday, Salvador. *El evangelio según San Lucas*. Estella: Verbo Divino, 2010.
- Castro Sánchez, Secundino. *Evangelio de Juan: comprensión exegético-existencial*. Sevilla: Desclée de Brouwer, 2001.
- Congregación para la Educación Católica*. Consultada en enero 25, 2019. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/index_sp.htm.

- Constitución Política de Colombia*. Consultada en enero 30, 2019. <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>, 1991.
- Debergé, Pierre. *Para leer el Evangelio según san Lucas*. Bilbao: Verbo Divino, 2016.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Consultada en enero 30, 2019. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf.
- Figari, Luis Fernando. *La enseñanza social de la Iglesia. Camino de reconciliación*. Lima: Vida y Espiritualidad, 1989.
- Francisco. *Carta Encíclica Laudato Sí'*. Consultada en julio 28, 2018. http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_sp.pdf.
- Francisco. «Homilía en Cartagena». En *Visita apostólica a Colombia. Homilías y Discursos*, 133-39. Bogotá: Conferencia Episcopal de Colombia - San Pablo, 2017.
- Galtung, Johan. *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz, 2003.
- Galtung, Johan. *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara, 1985.
- García, Santiago. *Evangelio de Lucas*. Sevilla: Desclée de Brouwer, 2012.
- García Márquez, Gabriel. «Mensaje para la paz en Colombia 1998». *Cultura de paz* 70, vol. 22 (2016): 1. Consultada en enero 15, 2019. <https://www.camjol.info/index.php/CULTURA/article/view/3029>.
- Gómez Pineda, Luis Antonio. «Consecuencias prácticas de la shālôm y su relación con la justicia hebrea». *Franciscanum* 165, vol. 58 (2016): 203-222.
- Jares, Xesús. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular, 2005.

- Jiménez, Humberto. «La paz en la Biblia». *Revista Universidad Pontificia Bolivariana* 148, vol. 49 (2000): 65-87.
- Juan Pablo II. «Un compromiso siempre actual: Educar a la paz. Mensaje para la celebración de la XXXVII jornada mundial de la paz», 1 de enero de 2004. Consultada en noviembre 26, 2018. https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_20031216_xxxvii-world-day-for-peace.html.
- Langner, Córdula. *Evangelio de Lucas: Hechos de los Apóstoles*. Estella: Verbo Divino, 2013.
- Lederach, John Paul. *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata, 2000.
- Léon-Dufour, Xavier. *Lectura del Evangelio de Juan. Jn 18-21*. Vol. 4. Salamanca: Sígueme, 2000.
- Lona, Horacio E. *Jesús, según el anuncio de los cuatro evangelios*. Buenos Aires: Editorial Claretiana, 2017.
- Lugo Villaseñor, Elisa; Gutiérrez Díaz, Adriana y Saenger Pedrero, Cony. «Educación para la paz como derecho humano en universidades públicas mexicanas». *Revista de Educación Social* 20 (2015): 243-258.
- Medina, Danilo Antonio. «Reconciliación y paz. Un aporte desde la teología paulina». *Análisis* 89, vol. 48 (2016): 377-90.
- Molano Cortés, Hector Hernán. *Teaching SPR in Colombia and Michah*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2018.
- Nel, Marius. «Not Peace but a Sword: Jesus and the Sword in Matthew». *Neotestamentica* 2, vol. 49 (2015): 235-59.
- Neville, David J. «A Review Article: The Second Testament as a Covenant of Peace». *Biblical Theology Bulletin: Journal of Bible and Culture* 37 (2007): 27-35.

- Pereña, Luciano. *Los derechos humanos*. Madrid: BAC, 1979.
- Pérez, Miller y Vargas, Juliana. «La educación es para la paz». En Ruiz, A., Londoño, M. A., Pérez, M. A. Vargas, E. J. Fletcher, D. A. Eds., *Galería de los Sueños. La educación para la paz desde el aula*, 51-81. Bogotá: ESDEGUE, 2018. Consultada en enero 19, 2018. https://issuu.com/centro-de-investigacion-en-conflicto-y-me/docs/educacion_para_la_paz_ultimo?fbclid=IwAR2NPA_A4R40apyilk4lgFfXXfv-86SU4WyhwK5QApkcUMCZ1BBK62bTgBY.
- Pozo, Cándido. *El Señor Jesús y Santa María en una Teología de la reconciliación*. Lima: Vida y Espiritualidad, 1990.
- Rivas, Luis Heriberto. «La paz en el Nuevo Testamento». En *iNunca más la guerra, es el grito de la paz!: estudios para construir una auténtica cultura de la paz*. Buenos Aires: Editorial Claretiana, 2014.
- Sánchez Castelblanco, Wilton Gerardo. *La voz como modo de revelación. Investigación exegético-teológica del término «phone» en el cuarto Evangelio*. Roma: Editrice Pontificia Università Gregoriana, 2009.
- Sánchez Navarro, Luis. *La Enseñanza de la Montaña: comentario contextual a Mateo 5-7*. Estella: Editorial Verbo Divino, 2004.
- Sevin, Marc. *Contraseñas para acceder a los Evangelios: resurrección, Iglesia, Escrituras, Jesús de Nazaret*. Cuaderno Bíblico 169. Estella: Verbo Divino, 2015.
- Sorge, Bartolomé. *La violencia*. Madrid: BAC, 1978.
- Tenjo Cogollo, Manuel. «Regalos del Resucitado. Un comentario de Jn 20, 19-23». *Franciscanum* 164, vol. 67 (2015): 255-80.
- Tuvilla Rayo, José. «El Derecho Humano a la paz en la educación: construir la cultura de la paz». En *La declaración de Luarca sobre el Derecho Humano a la Paz*. Asturias: Madu/AE-DIDH, 2008.

Williamson, Lamar. «Jesus of the Gospels and the Christian Vision of Shalom». *Horizons in Biblical Theology* 2, vol. 6 (1984): 49-66.



Capítulo 3

Los derechos humanos como eje trasversal para la educación religiosa escolar y la educación para la paz

Mario Andrés Peñaranda Quintana

Las circunstancias de orden social, político y cultural parecieran diluir el horizonte fundamental de la educación. En este sentido, es conveniente comprender el papel protagónico y la incidencia del sistema educativo en la formación de la persona y la responsabilidad de este en las dinámicas de transformación de la sociedad; en función de ello, urge un análisis de las propuestas planteadas hasta el momento, las cuales han tenido como intención lograr la finalidad y misión de la educación. En efecto, el punto de partida y eje de tensión del deber ser de la educación se establece desde la concepción de persona que se pretende formar. Para ello, es fundamental tomar conciencia de que el sujeto que está en proceso de formación se asume en un contexto social, cultural e histórico; a partir de allí, el sujeto proyecta la formación recibida y, en consecuencia, se inserta en la construcción del tejido social y la comunidad humana para dignificarse como persona, dignificando al otro en la convivencia.

En tal virtud, es importante no perder de vista que todo proceso educativo debe conseguir como «meta final» la formación integral de la persona. Por ello, la reflexión aquí planteada pretende otorgar unos derroteros que contribuyan de modo significativo al alcance de dicha finalidad. En este sentido, se abre una condición de posibilidad para repensar los procesos educativos desde la perspectiva de los derechos humanos como dinámica de transversalidad, desde donde se hace posible abrir horizontes de sentido que le permiten a la persona cohesionar los aportes del proceso formativo. Ello significa que el proceso formativo le confiere al sujeto la capacidad para ser coherente y responsable con las acciones que desarrolla en los distintos contextos en los que se desenvuelve. De esta

manera, el planteamiento articulador de transversalidad desde los derechos humanos contribuye y provoca en el sujeto cognoscente el desarrollo de sus capacidades y habilidades, dado que su formación no depende de una sola visión, por el contrario, se asume desde las diversas perspectivas de conocimiento que convergen en su proceso formativo, para de esa manera leer y transformar la realidad con sentido crítico.

1. La educación para la paz: una acción en perspectiva de Derechos Humanos

En primera instancia, es pertinente indicar que, desde la actual investigación, no se pretende ahondar en el significado de los derechos humanos, pero se considera pertinente delimitar los contextos históricos que han dado lugar a una diversidad de comprensiones relacionadas con los derechos humanos. Al respecto, Boaventura de Sousa Santos establece una interpretación crítica a partir del devenir histórico de los mismos, en este sentido advierte

que los derechos humanos, en cuanto discurso emancipador, tienen su origen en la ilustración del siglo XVIII, la Revolución Francesa y la Revolución Americana. Pero lo que sin embargo no suelen mencionarse es que, desde entonces hasta hoy, los derechos humanos se han utilizado en muy distintos contextos y con objetivos contradictorios. En el siglo XVIII, por ejemplo, eran parte integrante de los procesos revolucionarios en marcha. Pero se utilizaron también para legitimar prácticas que nosotros consideraríamos opresiva cuando no completamente contrarrevolucionarias (...) Después de las revoluciones de 1848, los derechos humanos dejaron de formar parte del imaginario de la revolución y llegaron a ser más bien hostiles a toda idea de un cambio revolucionario de la sociedad. Pero la misma hipocresía, [yo la llamaría constitutiva] de invocar los derechos humanos para legitimar prácticas que cabe considerar violaciones de estos derechos ha proseguido durante el pasado siglo y medio, y quizá sea hoy más evidente que nunca. A partir

de mediados del siglo XIX se separó el discurso de los derechos humanos de la tradición revolucionaria y empezó a concebirse como una gramática despolitizada del cambio social, una especie de antipolítica. En el mejor de los casos, los derechos humanos se subsumieron en las leyes del Estado, conforme el Estado asumía el monopolio de la producción de derecho y la administración de la justicia. (...) En el curso de los últimos siglos, los derechos humanos se fueron gradualmente incorporando a las constituciones y se reconceptualizaron como derechos de ciudadanía garantizados directamente por el Estado y aplicados coercitivamente por los tribunales de justicia¹³⁸.

La lectura crítica sobre el devenir de los derechos humanos que infiere Boaventura de Sousa Santos advierte un sin número de contradicciones y manipulaciones que diversas estructuras han vertido sobre el deber ser de los derechos humanos. Lo anterior obliga a los sujetos docentes que construyen la práctica educativa a asumir una posición tal que permita reconfigurar y resignificar la historia a partir de los procesos formativos, comprendiendo de esta manera que el sujeto docente en esencia asume una responsabilidad social y ética: se desprende entonces que toda acción educativa asume en sí misma el desarrollo de procesos formativos que configuren a la persona como sujeto y garante de derechos; esto significa que la formación en derechos humanos al interior de los contextos educativos «se construye desde el encuentro con la vida cotidiana y desde la experiencia personal y colectiva de los educandos, lo que implica preferentemente una pedagogía exploratoria, crítica y problematizadora»¹³⁹. En efecto, la opción pedagógica delimitada por Magendzo infiere que los conocimientos tratados por cada una de las disciplinas que convergen en la escuela sean integrados y no fragmentados, desde donde sea posible trascender los límites de los estatutos epistémicos de las ciencias; eso quiere decir que todas

138 Boaventura de Sousa Santos, *Si Dios fuese un activista de los derechos humano* (Madrid: Trotta, 2014), 16-18.

139 Abraham Magendzo, «Educadores en Derechos Humanos: Sujetos de su propia historia», en *Si somos americanos. Revista de estudios transfronterizos* vol. 6 (2004): 10.

las áreas del conocimiento están en función de la dignidad de la persona, desde donde sea posible analizar todas las problemáticas sociales, las cuales se traducen en violencias estructurales¹⁴⁰ que impiden el desarrollo de los derechos humanos. En tal virtud, la educación para la paz en perspectiva de derechos humanos configura acciones vinculantes en el mundo vital de los discentes, porque los potencia a aventurarse en la transformación del contexto social. Por ende, la perspectiva de los derechos humanos no puede ser asumida como una práctica persuasiva o mediática (o una catedra más), que en ultimas podría llevar a legitimar otras prácticas que terminan siendo contrarias a la esencia misma de los derechos humanos. Por tal razón, se hace pertinente recuperar la premisa planteada por Naciones Unidas la cual señala que «Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos»¹⁴¹. A partir de allí, la Conferencia Internacional de los Derechos Humanos, celebrada en 1968, insta servirse de todos los medios necesarios para adelantar procesos de enseñanza que desarrollen el espíritu de respeto por la dignidad humana y por la igualdad de los derechos de todos los seres humanos¹⁴².

Ahora bien, puede que la premisa aquí citada despliegue contrasentidos sobre la comprensión y práctica de los derechos humanos, pero desde allí se genera una condición de posibilidad

140 Es pertinente contextualizar la categoría «violencia estructural», la cual es desarrollada por Johan Galtung en el marco de referencia conceptual de la paz. A partir de Galtung, Elugio García explica que la violencia estructural es consecuencia de «la distribución desigual del poder por lo que incluye no solo explotación y la opresión jerárquica de los trabajadores bajo el capitalismo o su exclusión del trabajo y de los sistemas de protección social, sino también la explotación colonial o la explotación exacerbada de los recursos humanos energéticos y naturales en numerosos países y áreas geográficas por parte de las empresas multinacionales en el contexto de la globalización (...) el concepto de violencia estructural nos permite discernir las causas institucionales y políticas, así como sus posibles alternativas, sobre el modo como las estructuras sociales y económicas restringen las oportunidades de realización humana y de acceso a los beneficios sociales por los más necesitados». Eulogio García Vallinas, «Educar para la paz desde los derechos humanos y la justicia social», en *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*, Cristina Coca Villar et al. Coord. (Madrid: Síntesis, 2015), 48-49.

141 «Naciones Unidas. Derechos Humanos, Oficina del Alto Comisionado», consultada en mayo 11, 2019, <https://www.ohchr.org/sp/issues/pages/whatarehumanrights.aspx>.

142 José Tuvilla, *Cultura de paz fundamentos y claves educativas* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 2004), 124.

que determina su fundamentación, dejando entrever una prerrogativa en la dinámica de las interacciones humanas al asumir, desde esta perspectiva, un componente interpretativo para los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se expresa en una intencionalidad formativa preponderante de toda acción educativa, la cual se vincula con la defensa permanente por la dignidad de la persona. Este imperativo formativo establece un punto de partida para la formación de los derechos humanos articulado a la educación para la paz, como escenario pedagógico posible para «reinventar y modificar las narrativas existentes de dominación, para transformarlas en imágenes y ejemplos concretos de un futuro por el que valga la pena luchar»¹⁴³.

Optar por una educación para la paz advierte, de suyo, el desarrollo y formación de una conciencia crítica, donde su epílogo sea la defensa y práctica de los derechos humanos en el contexto educativo y desde allí trascienda en la transformación de los entornos propios de la escuela, lo anterior será respuesta a

un mundo caracterizado por el cambio y la incertidumbre, la globalización y la competitividad en los diferentes ámbitos de la sociedad, la educación se debe caracterizar por su propia maleabilidad y por formar personas con mente abierta y flexible, (...) capaces no solo de adaptarse a los rápidos y complejos cambios, sino de protagonizarlos de manera que les permitan al propio individuo y a la sociedad lograr mejor calidad de vida¹⁴⁴.

Por consiguiente, el constructo de la educación para la paz da paso a la renuncia del utilitarismo dominante, ejercido por el sistema educativo actual desde un conocimiento instrumentalizado que ha estado apoyado «en una concepción rígida y tradicional de la educación que favorecen la adaptación acrítica de la persona a la

143 Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza* (Buenos Aires: Amorrortu, 2003), 311.

144 Cesar Augusto Bernal Torres, *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (México: Pearson Educación, 2006), 6.

cultura y a las instituciones sociales»¹⁴⁵. En efecto, la comprensión de la educación para la paz cohesiona el componente sociológico de la educación, porque es

un instrumento crucial de la transformación social y política. Si estamos de acuerdo en que la paz es la transformación creativa de los conflictos, y que sus palabras claves son, entre otras, el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía, hemos de convenir que su propósito no es otro que formar una cultura de paz, opuesta a la cultura de la violencia¹⁴⁶.

A partir de esta premisa, la educación para la paz se constituye en el imperativo ético del conjunto de las ciencias de la educación y concreción de los derechos humanos, porque propende a la realización de las potencialidades humanas, en estrecha relación con el desarrollo de la justicia social, configurando un camino de cara a la transformación de las violencias estructurales¹⁴⁷. Por ello, la educación para la paz, en articulación con los derechos humanos, recupera el sentido formativo de lo humano desde el ejercicio dialógico; para tal fin, es conveniente partir y recuperar preguntas por los otros y por lo otro, colocando de manifiesto en su intencionalidad formativa la capacidad para «desarrollar la noción de una cultura de los derechos sentada en la defensa de la dignidad humana»¹⁴⁸. Por tal razón, la educación para la paz despliega la construcción de una cultura de paz al interior de la acción educativa, asumiendo como punto de partida la naturaleza conflictiva del contexto escolar. En este sentido, Xesús Jares subraya:

145 Beatriz Gallego Noche. «La cultura de la paz y la atribución de género: análisis de estructuras sociales y culturas sobre las que se mantiene la desigualdad», en *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*, 34.

146 Vincenc Fisas, *Cultura de paz y gestión de conflictos* (Barcelona: Icaria, 2012), 373.

147 Cf. Xesús Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (Madrid: Popular, 2012), 127.

148 Xesús Jares, «Los retos de la educación para los derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy» en *Miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*, ed. Abraham Magendzo (Santiago: LOM, Cátedra UNESCO, 2004), 286.

El trabajo educativo en torno al conflicto y la utilización de estrategias no violentas de resolución de conflictos como medio para buscar con ello la plena democratización de los centros escolares y la emancipación de los que en ellos actúan, en oposición tanto a los que se obstinan en negar los conflictos, a los que los utilizan con fines particulares y de control o a los que intervienen con un único afán de mejorar el funcionamiento del grupo y las subjetividades interpersonales. Ahora bien, debemos precisar que, contrariando las publicaciones que abordan la resolución de conflictos como algo técnico o como si de una fórmula mágica se tratase mediante la cual podemos resolver todas las situaciones conflictivas que se nos presenten, en modo alguno es un proceso que se pueda aplicar miméticamente a todas las situaciones conflictuales por cuanto cada una de ellas tiene sus peculiaridades¹⁴⁹.

Se trata entonces de una acción pedagógica que forme integralmente a la persona y la faculte para la convivencia y el cuidado de su entorno desde el ejercicio de una inteligencia crítica, para de ese modo comprender y situarse ante las realidades de su entorno próximo, permitiendo a los discentes «hablar a partir de sus propias historias, recuerdos colectivos y voces»¹⁵⁰, desde donde los sujetos cognoscentes puedan resignificar la interacción humana que acontece en el escenario educativo. En efecto, la educación para la paz en perspectiva de derechos humanos propicia el ascenso y opción por lo profundamente humano al generar una permanente tensión en la formación de una conciencia que propenda a la defensa de la dignidad humana y que, en consecuencia, fomente el fortalecimiento de la convivencia escolar. Para ello, es fundamental que todo acto educativo vincule

149 Xesús Jares, «Los retos de la educación para los derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy», 293-294.

150 Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*, 224.

un proceso de formación integral cuyos propósitos se relacionan con potenciar la justicia social; propiciar un desarrollo con equidad y respeto por la biodiversidad; promover la convivencia pacífica; prevenir la violencia; afrontar los conflictos; estimular la democracia deliberativa; desarrollar la atención humanitaria; realizar la verdad, la justicia y la reparación con las víctimas del conflicto; favorecer la integración social de agresores; y dinamizar la reconstrucción del tejido social en clave de paz y derechos humanos¹⁵¹.

En coherencia con la diversidad de propósitos formativos que expone Rosa Ludy Arias, se infiere que toda acción educativa, y, por ende, la educación para la paz, asume en su intencionalidad formativa la comprensión y práctica de los derechos humanos en los espacios de la escuela; es decir, al desarrollar en los procesos formativos la toma de conciencia sobre la comprensión del significado de la paz y los derechos humanos, se devela un estado de apropiación tal, que el sujeto discente asume en primera persona el componente constitutivo de los derechos humanos, posibilitando a partir de allí la capacidad para actuar en consecuencia y propiciar la defensa permanente de los derechos humanos en sus entornos próximos, que en definitiva se traduce en el establecimiento de una cultura de paz. En sentido amplio, la educación para la paz expresa el carácter social y político de la educación, toda vez que el conjunto de conocimientos y habilidades que convergen en la escuela se vinculan para alcanzar la comprensión, realización y defensa de la dignidad de la persona, componente irrestricto de los derechos humanos.

151 Rosa Ludy Arias Campos, «Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia», en *Bitácora para la cátedra de la paz*, ed. Piedad Ortega Valencia (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016), 247.

2. Educación religiosa escolar garante de la formación de la dignidad de la persona. Base de los derechos humanos

La educación religiosa escolar, al estar inserta en el contexto de la escuela, contribuye de manera relevante con la formación integral de la persona, «es necesario convenir que esta formación integral lleva consigo, se quiera o no, una determinada visión del hombre y el sentido de su vida. Será la formación religiosa referencia necesaria para los creyentes y también para los no creyentes en cuanto que funda, potencia, desarrolla y completa la acción educadora de la escuela»¹⁵²; Por lo tanto la educación religiosa escolar a partir del principio orientador de la formación integral de la persona busca de modo permanente responder y afectar el ser del sujeto que está en formación, teniendo en cuenta que por las distintas dinámicas socioculturales circundantes al mundo vital del sujeto, se ve afectada y vulnerada la dignidad del mismo, en tal virtud, el proceso formativo de la educación religiosa escolar, debe integrar como eje fundamental el imperativo de la dignidad humana, teniendo en cuenta que allí está la base constitutiva de los derechos humanos; en este sentido la propuesta formativa de la educación religiosa articula el componente ético de la acción educativa, toda vez que favorece que la persona asuma «en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad»¹⁵³. En consecuencia, la educación religiosa escolar al ubicarse en el conjunto de áreas fundamentales de la estructura macro curricular de la escuela propicia el análisis e interpretación del contexto, al mismo tiempo potencia el sujeto la capacidad crítica y reflexiva con la intención de salvaguardar la dignidad de la persona, de esta manera, se articula de manera coherente con el proyecto educativo católico, porque ella misma está

152 Jaime Pujol et al, *Introducción a la pedagogía de la fe* (Navarra: Universidad de Navarra, 2016), 102.

153 Rafael Flórez Ochoa, *Hacia una pedagogía del conocimiento* (Bogotá: McGraw-Hill, 1994), 110.

al servicio de la realización de los objetivos más altos de la humanidad. Dichos objetivos fueron evidenciados con visión de futuro en la Declaración conciliar *Gravissimum educationis*: el desarrollo armonioso de las capacidades físicas, morales e intelectuales, finalizadas a la gradual maduración del sentido de responsabilidad; la conquista de la verdadera libertad; desde esta perspectiva, se intuía que la educación debía estar al servicio de un nuevo humanismo, donde la persona social se encuentra dispuesta a dialogar y a trabajar para la realización del bien común¹⁵⁴.

En efecto, la educación religiosa escolar «ofrece una determinada manera de ver la vida, con una escala de valores claros que posibilitan ese discernimiento de realidades»¹⁵⁵, lo que configura una dinámica de sentido propia, porque asume en sí misma una función crítica e interpretativa sobre las estructuras sociales y culturales, y suscita en los sujetos cognoscentes acciones que busquen la transformación del tejido social, especialmente sobre aquellos aspectos que atentan contra la dignidad de la persona. En esta perspectiva, la educación religiosa escolar estructura y cohesiona procesos de discernimiento e interpretación en sus dinámicas formativas, para de esa manera resignificar los horizontes de sentido de los sujetos discentes; por ello es pertinente:

- Presentar y descubrir la religión, y, en concreto, la fe cristiana *como instancia crítica de la sociedad*. Ello supone invitar a los alumnos a una actitud de cambio y transformación de la sociedad, mediante una inserción crítica de la misma, a la luz de los criterios que brotan del Evangelio y de la fe cristiana.
- Presentar el mensaje cristiano con sus *exigencias morales* y en orden a una actitud liberadora y humanizadora de

154 Congregación para la Educación Católica, *Educar para el humanismo solidario*, Roma, 2017, consultada en noviembre 20, 2018, http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html.

155 Jaime Pujol et al, *Introducción a la pedagogía de la fe*, 102.

la propia persona. Proporcionar una jerarquía de valores y actitudes respecto al sentido de la vida. Se trata de educar la dimensión ético-social de la persona en orden a una apertura universal y realista frente a los problemas de la humanidad.

- Proporcionar una *visión cristiana del hombre, de la historia y del mundo* para su comprensión y de diálogo con otras cosmovisiones y tradiciones religiosas. En este sentido, hacer posible que susciten y aclaren preguntas radicales del hombre en torno a sí mismo, a la sociedad y a la historia, en orden a una apertura consciente al sentido de la vida¹⁵⁶.

En tal sentido, la educación religiosa escolar debe articular en toda su propuesta académica, un ejercicio interpretativo de la cultura y el tejido social, que le permita al sujeto cognoscente asumir una lectura de fe para apropiarse, desde allí, de una conciencia crítica sobre los aspectos que atentan contra la dignidad de la persona, y así desencadenar acciones que contribuyan a salvaguardar este aspecto fundamental. En tal sentido, la educación religiosa fortalece el ser trascendente de la persona no desde una posición intimista e individualista, sino que despliega un ejercicio de alteridad en función del otro y de lo otro. Lo anterior se traduce en «una transformación que se irradia en lo que se hace a nivel político, económico y social, de no ser así, resulta muy difícil que las incidencias de la ERE, sean liberadoras como reflejo de una fe que se encarna, transformando la facticidad de la existencia humana»¹⁵⁷. De esta forma, la educación religiosa escolar contribuye a la formación de sujetos, porque en ella impera una reflexión sobre la propia vida que se traduce en el respeto por la dignidad de la persona; lo anterior lleva al sujeto en formación a desarrollar la capacidad para repensarse y ubicarse en pro de la transformación del tejido social, esto significa que la

156 Jaime Pujol et al, *Introducción a la pedagogía de la fe*, 103.

157 José Luis Meza Rueda y Gabriel Alfonso Suárez Medina. *Educar para la Libertad. Una propuesta de Educación religiosa Escolar en perspectiva liberadora* (Bogotá: San Pablo, 2013), 45.

acción del sujeto despliega una conciencia por la defensa de la dignidad humana, que se traduce en la práctica de la justicia y la instauración de una cultura de paz en los distintos contextos.

3. La educación para la paz y la educación religiosa escolar y su incidencia en la formación de los derechos humanos

En consecuencia, se abre un horizonte de comprensión para la educación religiosa escolar y la educación para la paz sobre la manera como debe ser asumido el tipo de persona que se pretende formar, al establecer como punto de partida que la persona se comprende como un sujeto en el mundo de la vida, porque es allí donde se establecen un sin número de interacciones emergentes de la relación entre el medio y la persona, puesto que «la educación es el pilar fundamental para construir la paz y la libertad de las personas»¹⁵⁸. Ello indica el fortalecimiento de las facultades humanas más específicas, integrando el conjunto de conocimientos que le permitan a los sujetos cognoscentes vivir en comunidad y en igualdad de condiciones, lo que se traduce, en última instancia, en garantía y defensa de la dignidad humana, elemento integrador de los derechos humanos. En esta perspectiva, al asumir los derechos humanos como eje transversal en la educación religiosa escolar y la educación para la paz, se deduce que las intencionalidades formativas deberán estar en tensión para

crear –mediante la *transversalidad*– nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis en romper con las disciplinas y en crear conocimiento interdisciplinario; de plantear preguntas sobre las relaciones entre la periferia y los centros de poder en las escuelas; de saber la historia como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder e identidad (...) de vincular estrechamente y horizontalmente –sin ánimos de dominación sino de diálogo y comunicación–,

158 Gloria Pérez Serrano, «Derechos Humanos y Educación Social», *Revista de Educación* 336 (2004): 20.

el conocimiento sistematizado por las disciplinas académicas con el conocimiento de la vida cotidiana, el conocimiento objetivo con el subjetivo, de visualizar la totalidad de la cultura que existen en la sociedad, de erradicar el currículum todo atisbo de discriminación¹⁵⁹.

A partir de la premisa abordada por Abraham Magendzo, es posible inferir que los procesos formativos deberán estar en una permanente lectura crítica de la realidad, desenmascarando el *statu quo* que prolonga las distintas formas y expresiones de injusticia, las cuales atentan contra la dignidad de la persona; esto significa que la educación religiosa escolar y la educación para la paz deben generar procesos de profundización de cara a la toma de conciencia de las situaciones¹⁶⁰ de orden contextual, permitiendo de esta manera que los sujetos cognoscentes se apropien de ella como realidad histórica¹⁶¹, teniendo en cuenta que los actores del contexto educativo tienen la suficiente autonomía para razonar críticamente las problemáticas emergentes, para así transformarlas ellos mismos. Se asume, entonces, que al interior de los procesos formativos de la educación religiosa escolar y la educación para la paz corresponde asumir

lo cotidiano y lo particular como base del aprendizaje;
reivindicar lo histórico y lo popular como parte de un

159 Abraham Magendzo, *transversalidad y currículum* (Bogotá: Magisterio, 2003), 23-24.

160 A propósito de lo expuesto y teniendo en cuenta la trascendencia de la formación a partir de las dinámicas situacionales de la persona, Paulo Freire comprende al respecto «Siendo los hombres en "situación", se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, a ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella. Esta reflexión implica, por esto mismo, algo más que estar en situacionalidad, cuál es su posición fundamental. Los hombres son porque están en situación. Y serán tanto más cuanto no solo piensan críticamente su estar, sino que, críticamente actúan sobre él.

Esta reflexión sobre la situacionalidad equivale a pensar la propia condición de existir. Un pensar crítico, a través del cual los hombres se descubren en "situación", solo en la medida que ésta deja de parecerles una realidad espesa que los envuelve, algo más o menos nublado en que y bajo el cual se hallan, un callejón sin salida que los angustia, y lo captan como la situación objetivo-problemática en que se encuentran, significa que existe el compromiso. De la inmersión en que se hallaban, emergen, capacitándose para insertarse en la realidad que se va desvelando». Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (Montevideo: Tierra Nueva, 1970), 135.

161 Cf. Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 98.

esfuerzo permanente por legitimar las voces de quienes han sido silenciados, e informar las de quienes fueron encerrados en narrativas monolíticas y totalizadoras (...) para leer la historia de una manera que les permita reivindicar sus identidades en el interés de construir formas de vida más democráticas y justas¹⁶².

Por consiguiente, al articular los derechos humanos en los procesos formativos de la educación religiosa escolar y la educación para la paz se responde implícitamente al deber ser de la educación, porque concientiza y desarrolla en el proceso formativo la defensa por la dignidad de la persona. En este mismo sentido, la perspectiva de los derechos humanos posibilita en la persona el reconocimiento y aceptación por la diversidad del individuo, las comunidades y las culturas, desplegando la habilidad para entrar en diálogo con los otros.

Por tanto, se desprende una dinámica de comprensión y respeto a partir de las interacciones, las cuales dan paso al reconocimiento y defensa por la dignidad de la persona. Así las cosas, la educación religiosa y la educación para la paz garantizan el fortalecimiento de la identidad personal al configurar sentido y favorecen el establecimiento de una cultura de paz, que se expresa en términos de fraternidad y amistad entre los individuos que constituyen el entramado y contexto de la escuela, «en esta perspectiva, se está ubicando, por un lado, al ser humano como el objeto del desarrollo y por el otro lado se está haciendo una exigencia de participación ciudadana»¹⁶³. Por esta razón, la perspectiva aquí enunciada posibilita que los sujetos cognoscentes comprendan, en primera instancia, qué significa ser humano y, en segunda, que comprendan el valor de relacionarse con los demás¹⁶⁴, aspectos constitutivos de la dignidad humana.

162 Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*, 309.

163 Abraham Magendzo, *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy* (Santiago: LOM, 2006), 28.

164 Cf. Fernando Gil Cantero, «La educación en Derechos Humanos en el sistema educativo», *Revista de Investigación e Innovación educativa* 32, (1992): 49.

Por consiguiente, la educación religiosa y la educación para la paz en perspectiva de derechos humanos propenden al alcance de la formación integral de persona, toda vez que se pone de relieve en los procesos pedagógicos y formativos la toma de conciencia por la defensa de la dignidad humana como un aspecto fundamental en la condición de la persona, consiguiendo de esta manera una reconfiguración del ser al afectar sustancialmente a los sujetos y su estar el mundo, como consecuencia de los procesos formativos; por tal razón, la perspectiva formativa aquí planteada se pone «en tensión con el discurso oficial porque es en esencia crítica, cuestionadora, problematizadora»¹⁶⁵, en efecto, permite al sujeto recuperar su derecho a ser tratado humanamente, actuando en consecuencia con los otros, estableciendo de esta manera la permanente construcción de la dignidad humana en los contextos escolares. En este mismo sentido, al integrar como eje transversal los derechos humanos en la educación religiosa y la educación para la paz infiere una intencionalidad formativa que desarrolle en los sujetos la capacidad para pensar por sí mismos, la capacidad creativa para transformar el tejido social, el compromiso por la defensa de la justicia, la postura crítica frente a las ideologías totalizantes, y así salvaguardar la dignidad de la persona.

A modo de conclusión

La educación religiosa escolar y la educación para la paz se convierten en lugares comunes que vinculan los derechos humanos como eje articulador de su proceso formativo. La triada educativa que aquí emerge devela en sí misma un único fin, el cual se relaciona con el desarrollo de la conciencia y defensa por la dignidad humana. Asumir la perspectiva formativa de los derechos humanos en estos lugares pedagógicos advierte, de suyo, que todo proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye, en primera instancia, a formar un modelo de persona, y, en segunda, a contribuir con la configuración de un modelo de sociedad que

165 Abraham Magendzo, *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*, 18.

estará caracterizado por la construcción de la justicia estructural. Lo anterior es posible teniendo en cuenta que la educación permite resignificar los paradigmas sobre los cuales se ha asumido el modelo y orden social; ello significa que las prácticas educativas propendan a la construcción de la cultura de paz en el contexto educativo, para de esa manera provocar el aprendizaje de una ciudadanía que se identifica con la apuesta por la práctica de los derechos humanos, desde la permanente defensa de la dignidad humana en cualquier contexto.

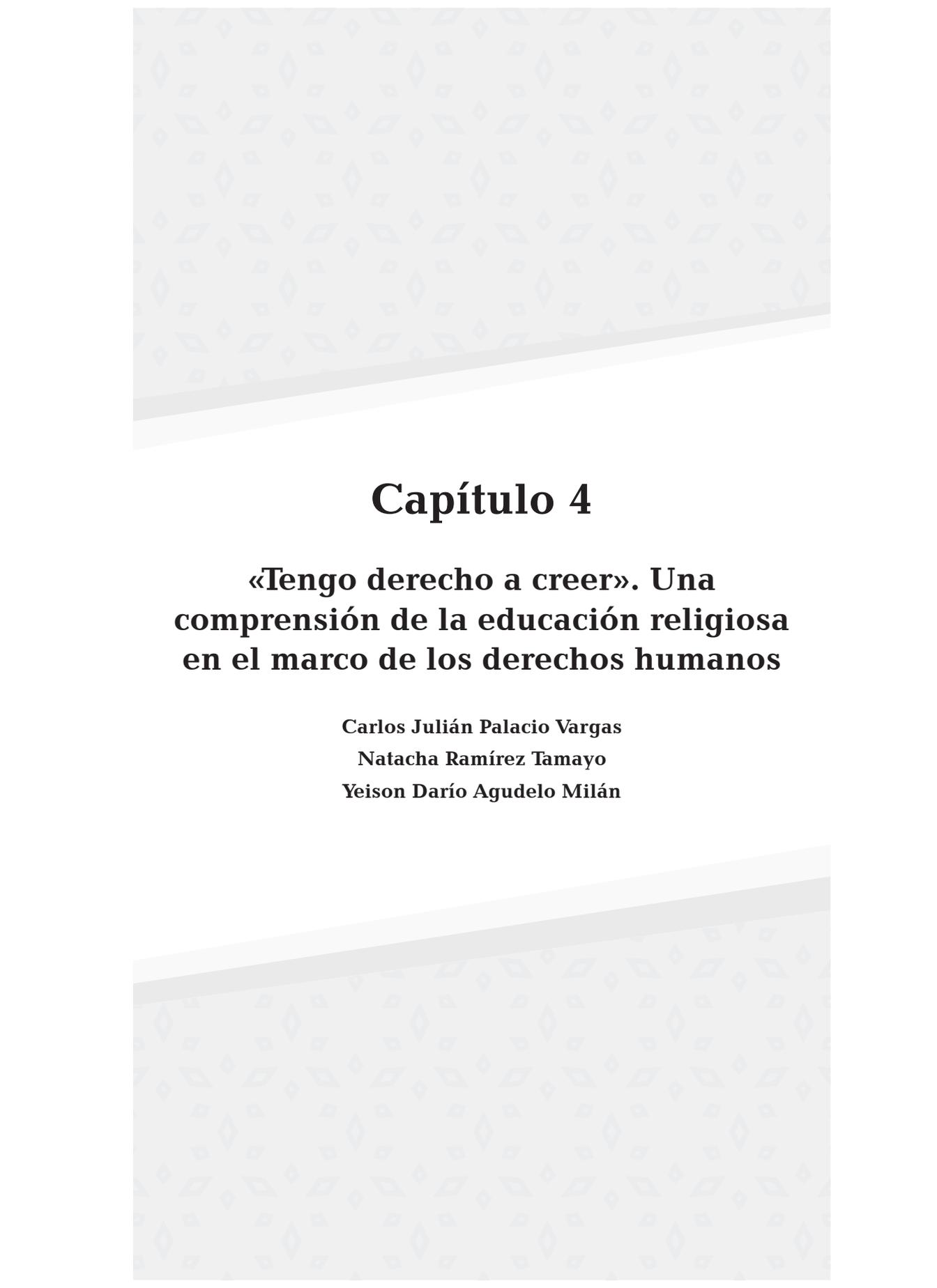
En coherencia con los argumentos expuestos en el presente capítulo, se abre la posibilidad para pensar una propuesta curricular abierta y flexible para las distintas etapas de formación del sistema educativo, donde se integran las intencionalidades formativas de la educación religiosa escolar y la educación para la paz, en tensión con los derechos humanos, para de esta manera trasegar en un plan de estudios en el que se transversalice el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creativo, para de ese modo formar un modelo de sociedad en el que sea posible convivir en comunidad, de forma justa y digna, coherente con una cultura de paz. En esta perspectiva, se deben recrear estructuras microcurriculares y macrocurriculares que se inclinen por el análisis de los contextos socio culturales, y desde allí se genere la transformación del tejido social. Dichas estructuras deberán tener como referente una pedagogía crítica, donde se posibilite el aprendizaje dialógico en el que se defienda de manera vehemente la dignidad de la persona, y donde la construcción del saber trascienda en la transformación de la persona y de la sociedad como expresión del deber ser de la educación.

Bibliografía

Arias Campos, Rosa Ludy. «Elementos para pensar una educación para la paz integral y duradera en el contexto actual de Colombia». En *Bitácora para la cátedra de la paz*. Editado por Piedad Ortega Valencia, 243-261. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2016.

- Bernal Torres, Cesar Augusto. *Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación, 2006.
- Congregación para la Educación Católica. *Educar para el humanismo solidario*. Roma, 2017. Consultada en noviembre 20, 2018, http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos*. Madrid: Trotta, 2014.
- Fisas, Vincenc. *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria, 2012.
- Flórez Ochoa, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill, 1994.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- Gallego Noche, Beatriz. «La cultura de la paz y la atribución de género: análisis de estructuras sociales y culturas sobre las que se mantiene la desigualdad». En *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*. Coordinado por Cristina Coca Villar et al., 27-44. Madrid: Síntesis, 2015.
- García Vallinas, Eulogio. «Educar para la paz desde los derechos humanos y la justicia social». En *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*. Coordinado por Cristina Coca Villar, et al., 45-60. Madrid: Síntesis, 2015.
- Gil Cantero, Fernando. «La educación en Derechos Humanos en el sistema educativo». *Revista de Investigación e Innovación educativa* 32, (1992): 43-56.
- Giroux, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

- Jares, Xesús. «Los retos de la educación para los derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy». En *Miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. Editado por Abraham Magendzo, 285-296. Santiago: LOM, Cátedra UNESCO, 2004.
- Jares, Xesús. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular, 2012.
- Magendzo, Abraham. «Educadores en Derechos Humanos: Sujetos de su propia historia». En *Si somos americanos. Revista de estudios transfronterizos* vol. 6 (2004): 9-17.
- Magendzo, Abraham. *Transversalidad y currículum*. Bogotá: Magisterio, 2003.
- Meza Rueda, José Luis y Suárez medina, Gabriel Alfonso. *Educación para la Libertad. Una propuesta de Educación religiosa Escolar en perspectiva liberadora*. Bogotá: San Pablo, 2013.
- Pérez Serrano, Gloria. «Derechos Humanos y Educación Social». *Revista de Educación Social* 336, (2004): 19-39.
- Pujol, Jaime et al. *Introducción a la pedagogía de la fe*. Navarra: Universidad de Navarra, 2016.
- Tuvilla, José. *Cultura de paz fundamentos y claves educativa*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2004.



Capítulo 4

«Tengo derecho a creer». Una comprensión de la educación religiosa en el marco de los derechos humanos

Carlos Julián Palacio Vargas

Natacha Ramírez Tamayo

Yeison Darío Agudelo Milán

Contexto

Para ningún ciudadano colombiano es desconocido que la experiencia religiosa con mayor índice de participación en este territorio es la católica. Sin embargo, nos encontramos a la espera de los resultados del Censo Nacional realizado el año 2018 para analizar cómo ha cambiado la configuración religiosa en nuestro país. No obstante, en el currículo de Educación Religiosa del Ministerio de Educación Nacional, ha sido la Conferencia Episcopal Colombiana la que ha tenido mayor influencia en la construcción de esta asignatura.

A partir de la Constitución de 1991, la libertad religiosa y de cultos comenzó a ser un derecho para los ciudadanos. El artículo 19 de la misma reza de esta forma: «Se garantiza la libertad de cultos. Toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva. Todas las confesiones religiosas e iglesias son igualmente libres ante la ley»¹⁶⁶. En consecuencia, toda persona puede optar por su creencia, manifestarla y difundirla. Si la educación religiosa enseña que cada persona puede ejercer libremente su derecho a creer, debe garantizar en su currículo el valor de los derechos humanos, especialmente el de la libertad religiosa, y, a su vez, orientar en los contenidos que constituyen el hecho religioso y en el respeto por la libertad religiosa.

166 *Constitución Política de Colombia*, 1991, Consultada en noviembre 15, 2018, <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>, Artículo 19.

Podría decirse que es un camino que se ha recorrido, pero que debe continuar, ya que, como lo explica Laura Muñoz en el periódico *El Espectador*, en un artículo en el cual aborda el tema:

Si bien la Constitución de 1991 significó un gran avance en derechos sobre libertad religiosa y de cultos, continúan muchas restricciones para las entidades religiosas y personas naturales desconociendo la importancia de este derecho, o restringiéndola con normas de menor jerarquía. Igualmente, en general se muestra un serio desconocimiento del fenómeno religioso, se actúa en la mayoría de casos con prejuicios. En este sentido, se ha avanzado muy poco en la creación de una cultura de tolerancia hacia la diversidad religiosa¹⁶⁷.

Por tanto, fortalecer el tema de los derechos humanos y del respeto por la libertad religiosa debe ser una urgencia y un pilar fundamental en las aulas de clase, especialmente en la clase de religión o su equivalente. Para que así, desde la educación se ayude a establecer una cultura de paz y una mejor convivencia, puesto que «las grandes culturas y religiones deben elevar su proyecto de convivencia universal (...) deben buscar el bien de todos los hombres, más que el de su propio grupo»¹⁶⁸.

De esta forma, en este escrito se pretende argumentar la importancia de la educación religiosa para llevar a cabo este fin y resaltar —como ya se ha pretendido hacer durante el tiempo que llevamos realizando esta investigación— que esta asignatura desempeña un papel fundamental en la formación escolar, pues sirve de guía a quienes participan de ella para realizar preguntas y buscar respuestas sobre el sentido de la vida y la vocación

167 Laura Muñoz, «25 años de la libertad religiosa y de cultos en Colombia», *El Espectador*, 4 de julio de 2016, sección política. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/25-anos-de-libertad-religiosa-y-de-cultos-colombia-articulo-641366>

168 Xabier Pikaza Ibarondo, «Religión, puerta abierta para la paz. Un itinerario», en *Reflexiones sobre ecumenismo y diálogo interreligioso*, eds. Susan Rodríguez y Héctor Fabio González Garcés (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013), 280.

trascendental a la que estamos llamados. Para lograr este objetivo desarrollaremos, en primer lugar, la relación existente entre la educación religiosa, los derechos humanos y la diversidad, y, posteriormente, abordaremos el derecho y la libertad de expresión religiosa en el campo educativo.

1. La educación religiosa, los derechos humanos y la diversidad

Es interesante iniciar esta reflexión exponiendo la pregunta problematizadora que ha guiado la investigación a lo largo de esta fase: ¿contribuye la educación religiosa a la promoción de los derechos humanos y al establecimiento de una cultura de paz? Esta pregunta es problemática en cuanto que los derechos, generalmente, se relegan al campo ciudadano y gubernamental. Sin embargo, partimos del concepto de derechos humanos que propone Rafael de Asís, en el que confluyen dos vertientes:

Esto implica considerar que los derechos poseen una doble dimensión: ética y jurídica. Entender así los derechos implica afirmar que la cuestión del fundamento ético, esto es, el problema del fundamento de los derechos forma parte de una discusión que se desenvuelve en el ámbito de la ética; mientras que el problema del concepto de los derechos forma parte en una discusión que se desenvuelve tanto en el ámbito de la ética como del derecho¹⁶⁹.

Según el concepto anterior, se habla de los derechos humanos no solo como leyes que deben respetarse, sino también como algo inherente al ser humano por el hecho de nacer hombre o mujer. Es así como los derechos no pueden depender únicamente de legislaciones jurídicas, sino que deben tener un sustento mucho más firme, como el de la dignidad humana. En este orden de ideas,

169 Rafael de Asís, «Concepto y fundamento de los derechos humanos», en *10 palabras clave sobre derechos humanos*, Dir. Juan José Tamayo Acosta (Navarra: Editorial Verbo Divino, 2005), 17.

se habla de que los derechos humanos tienen una definición de tipo moral¹⁷⁰, y que Rafael de Asís llama ética. Los primeros autores afirman que es necesario fundamentar los derechos humanos en lo moral, porque si no, no deberían llamarse derechos, ya que su fin principal se desvirtuaría. En palabras de Christoph Menke y Arnd Pollmann:

Los derechos morales se entienden aquí como derechos que cada hombre puede hacer valer frente a todos los demás hombres; se trata de aquellas exigencias del hombre que tienen la fuerza de comprometer a todos los demás hombres solamente porque se trata de exigencias de un *hombre*, de un miembro de la comunidad humana. En esta aplicación, el concepto de moral se refiere a las normas que conciernen al trato mutuo entre todos los hombres. Moral significa aquí moral *universal*. Y más concretamente, significa moral «del mismo respeto». Las normas de la moral sostienen que cada hombre debe respetar a todos los demás hombres como *iguales*. Este deber, esta «obligación» moral, se corresponde con el «derecho» moral de cada hombre a ser considerado por todos los demás como igual¹⁷¹.

Sin embargo, más adelante los mismos autores mencionan que los derechos morales pertenecen al ámbito más de lo privado y los derechos humanos a un espectro mucho más social, ya que es deber del Estado velar por los mismos. Teniendo presentes estos conceptos y puntos de vista sobre la definición de derechos humanos, es posible dar un criterio seguro en cuanto a que la enseñanza de la religión debe propender al fortalecimiento de la dignidad humana y la promoción de la paz a partir de la enseñanza de los derechos humanos. Puesto que, desde el plano axiológico, el aula es un espacio propicio para la consecución de una cultura

170 Cf. Christoph Menke y Arnd Pollmann, *Filosofía de los derechos humanos* (Barcelona: Herder, 2010).

171 Christoph Menke y Arnd Pollmann, *Filosofía de los derechos humanos*, 32.

incluyente, y uno de los tópicos culturales primordiales es, sin duda, las manifestaciones religiosas y espirituales.

De igual forma, la consideración de todos los seres humanos como iguales debe conducir, tanto a profesores como estudiantes, a la práctica real de este presupuesto; así, dentro de la clase y fuera de ella debe fomentarse el respeto por el otro, independientemente de su creencia religiosa, simplemente por el hecho de ser humano. Esta conciencia permitirá también resaltar la importancia de la diversidad no como un apéndice de lo humano, sino como una característica antropológica esencial.

Es importante partir de que, en su esencia las grandes religiones procuran el bienestar de los creyentes y la vivencia de la justicia, partiendo de esto es que se afirma que la mayoría de las religiones tiene una relación estrecha con los derechos humanos. En el caso del cristianismo, por ejemplo, la vida de Jesús, el evangelio y las bienaventuranzas son formas de predicar y practicar el bien en favor del ser humano. No obstante, esta relación entre religión y derechos humanos no es clara para todos e históricamente ha sido desvirtuada en algunos momentos. Así lo asevera Juan José Tamayo al decir que:

La relación entre religiones y derechos humanos ha sido siempre conflictiva. Ocupadas como estaban las religiones en la defensa de los derechos divinos, apenas prestaban atención a los derechos humanos. Y cuando lo hacían era para supeditarlos e incluso para oponerlos a los derechos divinos. En caso de conflicto entre unos y otros, predominaban los derechos absolutos de Dios sobre los derechos siempre limitados de los seres humanos¹⁷².

Teniendo en cuenta estas dos posiciones, en este escrito se pretende plantear que el tema de los derechos humanos en nuestro

172 Juan José Tamayo, «Religiones y derechos humanos», en *10 palabras clave sobre derechos humanos*, 350.

tiempo no puede convertirse en una moda pasajera; aunque sobran razones para decir que, por las condiciones históricas que nos han antecedido, hoy somos más conscientes de la importancia de estos. Es así como la educación se convierte en un medio propicio para la enseñanza teórica y práctica los derechos de los hombres y las mujeres, siendo conscientes de que la religión no está exenta del cumplimiento de los mismos.

En otras palabras, planteamos que religión y derechos humanos no son opuestos, sino complementarios. No obstante, es necesario tener en cuenta que, como lo menciona Rafael de Asís, para educar en derechos más que la teoría se debe tener en cuenta «la educación sentimental. La razón no es relevante sino los sentimientos»¹⁷³. Consiste entonces en formar el corazón, tarea esencial también de la educación religiosa.

En este orden de ideas, Pedro Chico González, en el *Diccionario de Catequesis y Pedagogía Religiosa*, explica la relación entre el derecho y la educación, y, desde nuestra perspectiva, es posible relacionar directamente estas dos categorías con la religión, a saber:

El Derecho es la base de la convivencia y, por lo tanto, condición necesaria e imprescindible para que la persona se desarrolle como ser humano libre y también como creyente. (...). Todo concepto correcto de educación tiene que ver con la idea de derecho, en cuanto implica desarrollo de las facultades de la persona. La facultad de vivir y convivir conforme al orden es esencial para la dignidad humana. Por eso, educar implica relación rigurosa al Derecho, siendo como es la educación uno de los derechos fundamentales que reconocen todos¹⁷⁴.

173 Rafael de Asís, «Concepto y fundamento de los derechos humanos», 21.

174 Pedro Chico González, *Diccionario de Catequesis y Pedagogía Religiosa* (Lima: Bruño, 2006), 386.

Se diría, pues, que la educación es un derecho y a la vez implica el deber de enseñar a cuidar y respetar los derechos de los demás. Y la educación religiosa es el acto de orientar al ser humano a la trascendencia, siendo este uno de los elementos claves en el humanismo cristiano. No se trata, pues, de hacer proselitismo, sino de concientizar al niño, al joven y al adulto de su capacidad de trascendencia, que se vive en lo inmanente del contacto positivo con el otro.

De esta forma, la educación religiosa es inherente a la persona ya que se comprende el acto educativo no como una transmisión de conocimientos sino como la formación integral y para la vida del educando, con todo su componente antropológico. Las religiones, a pesar de sus múltiples imperfecciones a lo largo de la historia propenden en su núcleo, a la humanización de los fieles y, para que la educación lleve esto a cabo es necesario el diálogo en la diversidad para obtener una construcción ciudadana positiva comunitaria y colectiva.

En este orden de ideas, el papa Francisco, para quien el tema educativo es una preocupación constante, sugirió el 25 de junio de 2018, en su discurso a los miembros de la Fundación *Gravissimum Educationis*, tres elementos importantes para el ejercicio educativo: «hacer red, no dejarse robar la esperanza y buscar el bien común»¹⁷⁵. Todo esto, con el fin de que la educación se renueve, se humanice y fortalezca la convivencia social. El papa Francisco reconoce así el valor de la educación que promueve los derechos humanos y construye redes para un mundo mejor y una vez más reconoce el valor de la educación católica en este proceso.

En consecuencia y recapitulando lo dicho hasta ahora, la educación religiosa cobra cada vez mayor importancia en el proceso de orientar en el sentido de vida, promover la convivencia y la ciudadanía a partir del reconocimiento de la trascendencia y

175 Francisco, *Discurso del santo padre Francisco a los miembros de la fundación "Gravissimum Educationis"*, Ciudad del Vaticano, 25 de julio de 2018.

de la práctica de los derechos humanos. Ya que, como lo expresan José María Enríquez y otros, «la educación en materia de derechos humanos es la herramienta más eficaz del sistema de protección de los mismos»¹⁷⁶. Los mismos autores enfatizan en la diferencia que existe entre enseñanza y educación: la primera se orienta a impartir conocimientos, la segunda procura fomentar la virtud en el educando. En este orden de ideas, no existe oposición entre la educación religiosa y la educación en derechos humanos, antes bien, forman una simbiosis excepcional, puesto que tienen un objeto común y es la humanización.

Si se comparan los Estándares de la Educación Religiosa en Colombia bajo los cuales se rigen la mayoría de los currículos en el país y las finalidades del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, es posible encontrar potencialidades comunes. A continuación, siguiendo a Enríquez y otros, se exponen:

- a. fortalecer el respeto de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales;
- b. desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- c. promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
- d. facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el estado de derecho;
- e. fomentar y mantener la paz;
- f. promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social¹⁷⁷.

176 José María Enríquez et al., *Educación plena en derechos humanos* (Madrid: Trotta, 2014), 254.

177 Cf. José María Enríquez et al., *Educación plena en derechos humanos*, 259.

De esta forma es posible identificar que la Educación Religiosa Escolar y la Educación en Derechos Humanos poseen elementos comunes y se ofrecen como una oportunidad para educar de forma positiva en el aula, y, además, estas áreas del conocimiento son un espacio privilegiado para aprender a reconocer y respetar la diversidad aplicando efectivamente el punto c. de la finalidad de la educación en derechos humanos.

Con respecto a este punto, la diversidad, derivada del latín *diversitas*, del participio *diversus* y del verbo *divertere*, significa girar en dirección opuesta. Esta definición hace referencia a la variedad, la diferencia y la abundancia de cosas distintas. Al comprender la derivación de la palabra diversidad podemos constatar reiteradamente que a través de toda la historia hemos vivido en un mundo diverso en todas sus dimensiones y construcciones sociales.

Una de las grandes diversidades de nuestro mundo y, se puede decir que, una de las más importantes para el desarrollo social es la religión: «En un sentido amplio –con el afán de que abarque a todas las religiones existentes—, se puede definir la religión como el reconocimiento real, tanto interior como exterior, de la relación vital del hombre con la divinidad»¹⁷⁸.

El ser humano en su búsqueda constante por responder a la pregunta filosófica y teológica por excelencia, a saber: ¿cuál es el *arjé* de la *physis*?, o ¿cuál es el origen del todo?, fue encontrando respuestas lógicas en cada época, desde sus diferentes culturas y desde la apreciación e interiorización por medio del silencio, el conocimiento y la reflexión; dos grandes ramas del saber siguen esta línea filosófica y son guías para las respuestas que se den a estas preguntas: la religión y la ciencia. «La ciencia y la religión son dos ventanas que miran al mundo, pero cada una de ellas permite ver horizontes distintos y no antagónicos sino sencillamente diversos»¹⁷⁹.

178 Gonzalo Lobo Méndez y Joaquín Gómez Oñoro, *¿Necesita el hombre la religión? Religión, cultura y valores* (Madrid: Palabra, 2010), 28.

179 José Antonio Merino Abad, *El silencio de Dios y la rebelión del hombre. Filosofía, ciencia y religión* (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2011), 83.

Las religiones se consideran como un camino directo a la verdad desde diferentes concepciones, ya sea por medio de un solo Dios, múltiples dioses, de la creencia de que dios es un todo, por medio de la liberación de sufrimiento o por una búsqueda donde predomina la capacidad humana; todas son distintas, pero todas buscan un modelo de verdad que ayude a explicar el origen del mundo desde una realidad trascendente, para dar respuesta a todo lo que sucede y, en la mayoría de los casos, hacer que mejore. Una de las formas en que la diversidad religiosa ayuda a cuidar y a mejorar al mundo es por el énfasis que las religiones le dan a lo sagrado, y, como lo dice Javier Melloni, «Otro modo de acercarse a la experiencia religiosa es desde la categoría de lo sagrado, entendiéndola como aquel tipo de experiencia que pone en contacto con lo que es auténticamente real. Este contacto con lo real hace que todo lo demás resulte inconsciente o, en todo caso, que reciba de allí su consistencia»¹⁸⁰.

La diversidad religiosa en el ser humano y en procesos educativos es sinónimo de inculturación, pero también de vivencia real de los derechos humanos; en este caso concreto, el derecho a tener libremente una religión. Además, la religión es inherente a la cultura, tal y como lo observa José Antonio Merino, a saber: «La fe es esencialmente una experiencia religiosa, pero debe inculturarse¹⁸¹ para que no se volatice»¹⁸². Este proceso permite que las culturas se vehiculen y ayuden a construir o continuar procesos en la sociedad. Como lo demuestra Javier Melloni: «Las culturas ofrecen los marcos interpretativos de las experiencias religiosas, y estas, a su vez dan a sus respectivas culturas su contenido más profundo, incluso puede llegar a afirmarse que toda religión vehicula una cultura y que toda cultura vehicula una religión»¹⁸³. Es por ello por lo que no

180 Javier Melloni Ribas, *El uno en lo múltiple: Aproximaciones a la diversidad y unidad de las religiones* (Madrid: Sal Terrae, 2003), 24.

181 Proceso de integración de una cultura en otra. De hecho, en la actualidad más que inculturación se está hablando de transculturación.

182 José Antonio Merino Abad, *El silencio de Dios y la rebelión del hombre. Filosofía, ciencia y religión*, IX.

183 Javier Melloni Ribas, *El uno en lo múltiple: Aproximaciones a la diversidad y unidad de las religiones*, 32.

es raro acercarse a la historia del ser humano y encontrar siempre culturas arraigadas a la religión y viceversa, pues siempre han estado presentes en los hechos históricos que construyen al pasado, presente y futuro, y estos sucesos históricos deben ser conocidos, interiorizados y enseñados desde la ERE.

El estudiar y conocer la diversidad de las religiones en el mundo tiene como objetivo su transmisión, análisis y conocimiento en las aulas educativas, para así enseñar que la religión no es algo que está por fuera del ser humano y de su construcción cultural, sino que sirve de base para una transformación en el respeto y tolerancia por la diversidad cultural.

Si la religión puede hacer cambios positivos en la cultura, también lo puede lograr en el camino de la inclusión y servir de guía en la aceptación e implementación de modelos de paz que demuestren al mundo que ser diferente no es sinónimo de desprecio, sino que es parte de la construcción social, y qué mejor que la educación para cultivar dicho apartado; sobre todo desde la educación, ya que implícitamente cada religión desea atraer más creyentes, más que formarlos en la diversidad.

Encerrar la educación o la sociedad en general en una sola práctica cultural o religiosa es perder de vista el todo del paisaje, como lo menciona Javier Melloni citando a Panikkar: «desde la ventana se puede ver todo (*totum*) el paisaje, pero no totalmente (*totaliter*), porque solo es un punto de vista posible sobre ese panorama total»¹⁸⁴. De esta forma, el conocer la diversidad de culturas y religiones hace parte del aprendizaje de la historia y del conocimiento de los derechos humanos; en este caso, del derecho a la libertad religiosa y del conocimiento de la religión como ayudante en la construcción social.

184 Javier Melloni Ribas, *El uno en lo múltiple: Aproximaciones a la diversidad y unidad de las religiones*, 34.

En la carta Magna de los Derechos Humanos se plantea la religión como un derecho inherente al ser humano, incluso con la posibilidad de cambiar de religión y de no estar coaccionado por causa de sus creencias. Esto se expresa claramente en los artículos 18 y 19:

Artículo 18: Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19: Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión¹⁸⁵.

De esta forma, es necesario que la educación religiosa tenga presente el estatuto de los Derechos Humanos y enseñe el derecho a creer, pero también el respeto por la diversidad de creencias, para así fortalecer la inclusión de quien cree y piensa de forma diversa y entender la religión como una posibilidad real de búsqueda de felicidad y no como un camino de violencia. Es en la educación, tanto familiar como escolar, donde se fomenta el respeto y la tolerancia por el otro, pues una sociedad bien educada es una sociedad que camina en paz con base a la diversidad. Llevar estos valores a las aulas de clase es una tarea de nunca acabar, pero que ayudará a la construcción de un buen presente con miras al futuro. Además, es urgente prestar atención a este tema en la educación, sobre todo cuando no se han extinguido los fundamentalismos religiosos.

185 Naciones Unidas, *Declaración universal de los derechos humanos*, Naciones Unidas. 2015, 38-41, consultada en junio 15, 2018, http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf.

Teniendo como base lo expresado hasta ahora y para fortalecer los planteamientos que se quieren mostrar en este capítulo, se quiso realizar un sondeo entre un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa y del Pregrado en Teología de la Universidad Católica de Oriente, Rionegro, Colombia. Se realizó un ejercicio en la clase de Ecumenismo y Diálogo Interreligioso, el cual enfatizó en la indagación y el análisis sobre la enseñanza de la diversidad religiosa en las clases de religión, teniendo en cuenta que en Colombia nos encontramos en un contexto de libertad religiosa, por lo menos así está escrito. En la clase en la cual se realizó este diálogo se encontraban estudiantes de semestres iniciales y otros más avanzados. Para lograr el objetivo que se pretendía la metodología fue la siguiente: una introducción al tema de la diversidad religiosa y la dimensión espiritual del ser humano como ejes esenciales de la enseñanza de la religión; posteriormente, se contextualizó a los estudiantes en la investigación que se estaba llevando a cabo: «Educación religiosa y educación para la paz»; en tercer lugar, se les hicieron algunas preguntas con relación al tema, y, finalmente, se intercambiaron algunas de las preocupaciones que se tienen en la enseñanza de la religión en los colegios, escuelas y demás lugares de enseñanza. En medio del diálogo, los estudiantes expresaron que, desde su experiencia y percepción, la educación religiosa que se imparte en la mayoría de los colegios es muy centralizada en la religión católica y poco se abre a una perspectiva intercultural y de los derechos humanos, como una alternativa desde el hecho religioso a la violencia; en palabras de Fornet, citado por Tamayo, «La interculturalidad (...) apunta a la comunicación e interacción mutua entre culturas. Es, si se quiere, el nivel de las relaciones y de la calidad interactiva de las relaciones de las culturas entre sí, y no el nivel de la mera coexistencia fáctica de distintas culturas en un mismo espacio»¹⁸⁶.

En este orden de ideas, los estudiantes enfatizaron en la necesidad de enseñar el valor de la diversidad cultural y religiosa,

186 Juan José Tamayo, *10 palabras clave sobre paz y violencia en las religiones* (Madrid: Verbo Divino, 2004), 224.

no como un tema que deba estar por fuera de las instituciones educativas, sino como engranaje clave en la construcción social que se pretende a través del sistema educativo. De esta forma, y como se ha venido expresando, la clase de religión debe fomentar el diálogo interreligioso en el aula, y así resaltar los valores de la tolerancia y el respeto por las creencias de los demás para aportar a un adecuado desarrollo antropológico de quienes conforman las aulas de clase. Todo con el fin de enseñar a vivir y convivir, más que la obtención de conocimientos exclusivamente teóricos. Agregando a lo dicho, los estudiantes participantes de la actividad destacaron, además, la importancia de profundizar en las aulas sobre la diversidad religiosa como un derecho, ya que, según sus palabras:

- La diversidad ayuda a construir un pensamiento mucho más humano.
- La diversidad posibilita entender la historia y la pluralidad de creencias que existen en el mundo.
- Todo ser humano le aporta a lo religioso, pues hace parte primordial de la cultura.
- La libertad religiosa despierta la misma fe.
- La diversidad religiosa es una prioridad antropológica y social.
- La diversidad religiosa se puede convertir en una forma de vivir el encuentro entre la realidad y lo trascendente.
- La religión humaniza y da formas de respetar el pensamiento del otro.
- La diversidad puede dar muchos beneficios a la sociedad, como, por ejemplo, la construcción de la paz.
- El estudio de la diversidad no debe dejar de lado lo que somos culturalmente y el ambiente en el que hemos crecido.

Bajo esta luz, se puede decir que algunas de las percepciones de los estudiantes y profesores del área se orientan a 1. Afirmar que sigue siendo un área fundamental de enseñanza. 2. Las aulas de clase deben convertirse en espacios donde se fomente la riqueza de la fe desde la inculturalidad. 3. La clase de religión debe ser una posibilidad de vivencia práctica más que teórica, del encuentro con el otro. 4. Es deber de los docentes de ERE formar a los estudiantes en el conocimiento del derecho a la libertad religiosa y respeto por la misma. 5. Es imprescindible que el área cuente con docente idóneos para la misma. 6. La ERE debe propender a la educación humanista de los estudiantes, siendo constructora de paz.

De esta forma, se constata que es necesario, en los programas de Licenciatura en Educación Religiosa, Teología y sobre todo en las aulas de clase de primaria y secundaria, acentuar la importancia de la libertad religiosa como un verdadero derecho y como un camino real en la construcción social y de la paz, ya que el mundo en todas sus partes es diverso y la religión hace parte fundamental de esta diversidad. En este sentido, la Constitución de 1991 con respecto a la de 1886 muestra que en Colombia la diversidad religiosa es de suma importancia, que merece respeto y libertad, aún más en espacios donde se imparte la educación. En este orden de ideas, Laura Muñoz afirma que

La historia de Colombia muestra los hechos de los que fueron víctimas las minorías religiosas, cuyos derechos tan sólo se reconocieron de manera expresa en la Carta Constitucional del 91, lo que significó, sin lugar a dudas, un gran avance en su protección, eliminando la confesionalidad, y dejando en pie de igualdad a las diversas iglesias y confesiones religiosas¹⁸⁷.

De ahí que, formar en el derecho a la libertad religiosa es indispensable en el área de educación religiosa y es un tema que

187 Laura Muñoz, «25 años de la libertad religiosa y de cultos en Colombia».

aún sigue pendiente en las instituciones educativas. De igual forma, este proceso es un efectivo camino práctico de derechos humanos.

2. La educación religiosa en el panorama de la libertad de expresión religiosa

Pasamos ahora al segundo tema de nuestra exposición, el cual se concentra en el derecho no solo a creer, sino a expresar la fe. Así como los seres humanos nacemos con el derecho de creer en lo que a bien decidamos o nos identifique, de la misma manera el Estado y las leyes amparan la libertad para expresar aquello en lo que creemos: «El derecho de cada uno de nosotros a tener convicciones éticas de nuestra preferencia, a configurar nuestra conciencia, y si así lo deseamos, a abrazar una determinada religión, es un derecho humano indiscutible»¹⁸⁸.

En consecuencia, las creencias y toda práctica que traiga consigo una manifestación o avivamiento de la dimensión espiritual engrana un sin número de significaciones que pasan de lo normal, común y codificado a lo empírico, utópico y falseado. Como quiera que se presente dicha alternativa, emerge el llamado para darle su sitio y lugar en el plano de la pragmática social. No hay fenómeno sin antecedentes, no hay consecuencias sin referencias, cuando del espíritu humano y sus materializaciones se trata. No se puede olvidar que el acto de educar en lo «religioso», es además y en medio de todo, una apuesta por la conquista y modelaje de «lo espiritual».

Esencia de la Educación Religiosa Escolar (ERE)

Las diferentes iniciativas para educar y formar desde la dimensión espiritual son convocadas a la comprensión desde la noción antropológica. Esta, sin sesgos de juicio, agrupa los diferentes sitios de la integralidad; para nuestro caso, el foco de la mirada se centra no solo desde la hermenéutica cultural, sino que, además,

188 Pedro Salazar Ugarte, «La república Laica y las Libertades en Mexico», *Defensor, Revista de Derechos Humanos* 4 (2013): 16.

ahonda en las esferas y límites de las pluralidades que se agrupan en la experiencia religiosa. Cerca de dicha necesidad, encontramos el planteamiento oficial de la Conferencia Episcopal de Colombia, en su documento *Escuela y Religión*:

A manera de premisa mencionamos el interés de diversos sectores sociales para auspiciar que desde la escuela se forme en una conciencia civil y democrática que, en concepto de algunos, haría innecesaria la referencia a los valores religiosos y dispensaría a la institución educativa del manejo de la diversidad religiosa. Una expresión de esta propuesta en el plano escolar es la sugerencia de mantener la Educación Religiosa pero entendida como acción dedicada a formar en la conciencia civil y política. Consideramos que hay una distinción básica entre una conciencia civil de orden ético basados en los valores de la democracia y un universo de valores religiosos y morales particulares. Ambos planos de significado y comportamiento social no deben confundirse, ni sustituirse, ni excluirse mutuamente, sino relacionarse adecuadamente y proponerse como ámbitos de la formación sin despojarse de su contenido específico¹⁸⁹.

Este planteamiento nos permite afirmar que, cuando se ahonda de manera crítica en las estructuras epistémicas que dinamizan el acto de hacer enseñable la religión, ya sea como fenómeno o como opción de vida, se hace necesario la configuración de escenarios y posibilidades que nos lleven a la voluntad de mirar de manera más profunda en las identidades que nos definen y que, en última instancia, nutren y tejen las tramas de la sociedad. Así lo pensó el documento «Expedición currículo. El plan de área de Educación Religiosa Escolar», de la Alcaldía de Medellín: «Los estudiantes necesitan cultivar todas las formas de acercamiento, conocimiento y expresión de la realidad. Necesitan por tanto distinguir y apreciar

189 Conferencia Episcopal de Colombia, *Escuela y Religión*, LXVIII Asamblea plenaria extraordinaria (Bogotá: Sección de Educación, 2010), 39.

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»¹⁹⁰.

No se puede concebir la religión, única y exclusivamente como un asunto organizacional con estructuras institucionales; de hecho, el primer filtro que ampara dicha experiencia son las mínimas y sentidas significaciones o cosmogonías que se gestan en el interior de los sujetos. Aunque se enmarque como creación humana, hay que clarificar que dicha gestión se da en las tramas de relaciones que establece el sujeto con su *alter ego*, con los otros y con la noción de divinidad. La religión toma forma, rostro e identidad precisamente en dichas representaciones mentales, espirituales y hasta emocionales, que se nutren y fortalecen en la realidad de lo humano. Lo divino entra de manera tímida como respuesta ante la necesidad humana: es oportuno recordar que la religión también nos enseña otra forma de comprender la realidad.

La Educación Religiosa Escolar, a través de las diferentes transformaciones y adecuaciones que ha abrazado a lo largo de la historia, es testigo de los múltiples avances y representaciones culturales que traen consigo los procesos de evolución, desarrollo y transformación social. En esencia, la Educación Religiosa, aunque persigue un propósito cognoscitivo enmarcado en un estadio moral cristiano¹⁹¹, también agrupa, contiene, defiende y se enruta en los ideales, perspectivas y emergencias que solidifican las nuevas estructuras sociales, donde, se piensa, hace y trasciende el sujeto de creencias.

Sería una afirmación reduccionista, ambigua y sesgada sostener que la Educación Religiosa, por estar cimentada, inspirada y

190 Alcaldía de Medellín, *Medellín construye un sueño maestro. Expedición currículo. El plan de área de Educación Religiosa Escolar* (Medellín: MOVA, 2014), 11.

191 Para el caso Colombia, donde la estructura conceptual del área viene dada desde el fenómeno de estudio, a saber: «Hecho Religioso Cristiano», dicho estadio se aborda desde el denominado *Lenguaje Moral*, que forma parte de la estructura metodológica que se teje en la ERE, y donde la formación implícita persigue la consolidación de un estilo de vida desde el código ético del cristianismo.

amparada axiológicamente por una estructura como el cristianismo, es, entonces, una apuesta miope ante la cultura, el mundo y sus desarrollos. En la primera parte de este capítulo se quiso dejar clara la amplia gama de relaciones de la ERE con otras disciplinas del saber y sobre todo del saber ser. Por tanto, la educación religiosa es responsabilidad de la escuela, y como tal, se circunscribe en las políticas y demandas de estas, como lo son el manejo contextualizado de saberes y la articulación entre disciplinas, culturas e identidades, tal y como lo especifica la Congregación para la Educación Católica:

La escuela está investida de una gran responsabilidad respecto a la educación intercultural. El estudiante, a lo largo de su itinerario formativo, se encuentra en interacción con culturas diversas, y necesita disponer de los instrumentos necesarios para comprenderlas y ponerlas en relación con la propia. A la escuela, abierta al encuentro con otras culturas, le compete la tarea de suministrar el respaldo necesario para que cada una de las personas desarrolle una identidad consciente de la propia riqueza y tradición cultural¹⁹².

Pero no solo es el factor de inclusión lo que representa a la Educación Religiosa. En su esencia encontramos un abanico de proyecciones y aspiraciones que confluyen en el aula y trascienden del plano particular del estudiante a uno social en sus entornos de vida. Al ser un área de conocimiento y formación¹⁹³, consolida su quehacer en las esferas del mundo que espera ser atendido desde el acto educativo y transformado desde el aprendizaje adquirido. De esta manera, cada matiz o foco de desarrollo se configura en un desafío para ser atendido. Dichos desafíos en ERE están claramente definidos para la nueva década; sin embargo, son susceptibles de adaptación y renovación. La reingeniería en educación es una

192 Congregación para la educación católica, *Educar al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor*, consultada en octubre 9, 2018, n.º 72, http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_sp.html

193 Cf. Congreso de la República de Colombia, *Ley 115 de febrero 8 de 1994* (Bogotá: Unión, 1994), Art. 23-24

apuesta del día a día y más aún en el campo de la enseñanza religiosa que no puede quedarse anquilosada en tratamientos antiguos o medievales. Por eso, para algunos de estos desafíos, la Conferencia Episcopal de Colombia sugiere:

- La toma de conciencia de la propia identidad religiosa, el respeto y el reconocimiento de las identidades distintas de aquellas que posee.
- La educación para el ejercicio y respeto de la libertad religiosa.
- El desarrollo de la capacidad para establecer relaciones entre la convicción religiosa y los demás conocimientos y valores adquiridos a través de las otras fundamentales del conocimiento y la formación.
- La iniciación en la realización de acciones de servicio a la sociedad que permitan poner en práctica los preceptos de orden moral, desde el punto de vista social del propio credo religioso¹⁹⁴.

Ahora, si centramos la mirada no solo en los propósitos del currículo definido, sino que ahondamos en las líneas tenues que se dibujan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, descubriremos un tesoro escondido donde algunas esferas de la academia ven dudas, sospechas y reparos. Muchas de las experiencias significativas que tocan el alma, transforman la mente y dimensionan perspectivas de vida se cuecen al interior de una clase de religión, desde una buena clase de religión. Algunas de estas maduraciones de ERE se definen como:

- La posibilidad de encuentro con la vida.
- La oportunidad de ahondar en el misterio «de lo interior» del sujeto.

194 Conferencia Episcopal de Colombia, *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia* (Bogotá: Departamento Educación y Cultura, 2017), 9-10.

- El espacio para comprender la espiritualidad que acompaña la vida.
- Un regalo para abrir la mente a la conciencia y vivencia de otros y con otros.
- Un ambiente de aprendizaje para valorar la diferencia desde las creencias religiosas.
- Una perspectiva de comprensión de la vida en trascendencia.
- Un sentido y significado para la vida.
- Otra dignificación de la vida desde los principios universales de la espiritualidad.
- Un encuentro con lo Otro que define a los Otros.
- Una subjetivación de la moralidad.
- Una decisión inalienable por la paz.
- Un encuentro con la compasión, la bondad y el amor en los actos humanos.

Cuando se repasa comprensivamente cada una de estas articulaciones, se evidencia una evolución encarnada en los propósitos formativos y los efectos de aprendizaje en los estudiantes y sus círculos de desarrollo. Al momento de decidir por la interiorización de criterios que se gestan en el adentro del estudiante, se garantiza que el afuera, aquella realidad, medio, mundo y la existencia en derredor, estará siendo tocada e impactada positivamente por seres humanos con conciencia de sí y reconocimiento de aquello que los asiste y representa en la comunión con los otros. Desde nuestra perspectiva, la esencia final de la Educación Religiosa Escolar es hacer de cada estudiante la parte fundamental del todo para renovar el mundo de todos. Entonces, es otra dimensión de la paz, y una manera práctica de la visualización de los derechos humanos en acción:

Todo ser humano que trabaja por el bien común está construyendo, aún sin darse cuenta, un nuevo mundo, que ha de ser un mundo de paz. Hubo hombres que se esforzaron, trabajaron, hicieron descubrimientos, estudiaron y sufrieron; algún día se sabrá que todas esas obras de la humanidad perseguían un objetivo común en el mundo, que será un mundo de paz¹⁹⁵.

La libertad de expresión religiosa

Hablar de libertad en un contexto donde abunda la pluralidad es un asunto casi endémico. Sin embargo, cuando esta necesidad nace en contextos más segmentados, se hace difícil la tarea de apreciar la diferencia. En esta perspectiva se encuentran inscritas algunas de las experiencias religiosas que convergen en nuestro país, y por tal motivo, como se decía en el apartado anterior, es urgente movilizar a los estudiantes para comprender y respetar la diversidad religiosa, dado que su contexto vital de desarrollo está marcado por el pluralismo. Aunque Colombia siga conservando una estructura que ha sido «determinada» por una específica manifestación religiosa, al menos, por los datos que generalmente se han manejado, cada vez florecen con libertad y dentro de sistemas organizados múltiples expresiones del mismo hecho religioso o de diferentes cosmogonías. Por tanto, se hace necesario educar para la pluralidad, especialmente, para la pluralidad religiosa:

Pluralismo religioso es el que acepta la diversidad, respeta las distintas tradiciones religiosas y sus expresiones externas, favorece el diálogo interreligioso en lugar de forzar la conversión, procura identificar puntos comunes sin ignorar las diferencias, acepta la religiosidad y prescinde de la militancia integralista, fomenta que cada uno viva su credo de la mejor forma posible y no se lo reserve para una

195 María Montessori, trad. Leandro Wolfson, *Educación y paz* (Buenos Aires: Errapar, 1998), 179.

órbita privada o lo abandone. No es necesario esconder la propia fe para trabajar conjuntamente¹⁹⁶.

Colombia es un país cuya mayoría de fieles los abarca el cristianismo, y al interior de este último, a una gran porción de creyentes los cobija el catolicismo¹⁹⁷: unos por tradición, otros por convicción y una creciente población con indiferencia, analfabetismo eclesial y convergencia pasiva. Este fenómeno ha hecho que las líneas de comprensión y eclesialidad, en vez de unir, generen tensión, división y poca convicción. Aunque ha habido avances positivos, uno de los puntos de mayor recelo al interior de las relaciones y constelaciones sociales son las prácticas religiosas, tanto las que se acomodan a los estándares universales de praxis como aquellas que tocan el límite del dogmatismo y ultraderecha o el liberalismo y lo esotérico. Pero el fenómeno no es sólo de afuera; al interior de las iglesias particulares se encuentran también sentidas discordancias. Por tales motivos, hoy más que nunca, es imperativo abogar por contundentes escenificaciones de tolerancia y libertad de expresión.

De esta forma, si queremos hablar de una auténtica promoción y cultura de paz, el llamado se centra en afinar la mirada y el foco de comprensión: es necesario crecer en una experiencia que parta del reconocimiento y valoración de la propia identidad religiosa, asumiendo la noción de misericordia y fraternidad que encierra cada expresión. No es posible hablar de las manifestaciones religiosas sin remitirnos al hecho religioso que engloba cada práctica de fe. El hecho religioso como fruto del matrimonio religión-cultura va caracterizando paulatinamente el panorama de actuación en el grueso de los sujetos.

Para vivir en el pluralismo no es necesario esconder su credo, abandonar la fe o limitar las expresiones externas

196 Conferencia Episcopal de Colombia, *Escuela y Religión*, 61.

197 Cuando se escribió este capítulo todavía no estaban publicados los resultados del Censo Nacional (2018) en materia de creencias religiosas de la población colombiana.

de religiosidad en los espacios públicos como la escuela. Ocultar esas expresiones como un medio que presuntamente logra la convivencia armónica entre identidades religiosas parece una solución facilista y artificial, que además afecta la libertad religiosa de expresión de los creyentes¹⁹⁸.

Ahora bien, renunciar a la fe o callarla no será nunca una solución posible para garantizar la armonía. El ser humano en uso de sus libertades connaturales aboga por la participación explícita en la construcción de ciudadanía, cultura y sentido de vida, y curiosamente, una de las esferas sociales que más le permite llegar a tales cosmogonías y significaciones es la religión.

La escuela como garante de los procesos formativos integrales es convocada y asumida como entidad que permite y facilita la construcción de pensamiento religioso con sentido, valor y fuerza racional, asimismo, práctica y transformadora. De ahí que la ERE fomenta y promueva la construcción de pensamiento crítico para la toma de decisiones libres y maduras, y una de ellas, quizá la más plausible en los últimos tiempos, es la decisión de valorar lo propio y aceptar valorativamente la expresión ajena. De esta manera se va estructurando el aporte constitutivo para la generación de una cultura de paz, de inclusión, sentir ecuménico y respeto al derecho humano fundamental de la creencia religiosa.

Siguiendo en esta misma línea, es oportuno traer a la mente algunos elementos que al dar por sentados los vamos olvidando, y, de una u otra manera, aportan deliberadamente a la construcción del ideal y propósito anteriormente mencionado. Recordemos que, por normatividad y garantía de los derechos y deberes del estudiante, «ningún docente de Educación Religiosa podrá utilizar su espacio de clase para fomentar el proselitismo particular hacia alguna determinada creencia religiosa»¹⁹⁹. De igual forma, todo estudiante

198 Conferencia Episcopal de Colombia, *Escuela y Religión*, 60.

199 Cf. Ministerio de Educación Nacional, *Decreto n.º 4500, 19 de diciembre de 2006*, consultada en noviembre 20, 2018, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115381_archivo_pdf.pdf. Artículo 6.

en uso de facultades y en su capacidad de decisión, de acuerdo con sus convicciones, credos y afinidad, podrá optar por tomar o no la cátedra de religión que imparte el establecimiento educativo²⁰⁰.

Cada una de estas puntualizaciones de ley son la base y garantía inicial para crear iniciativas que promuevan un acto natural de libertad de expresión religiosa en el contexto político, al igual que provoca el deseo de abonar las mociones y decisiones que trabajan por la inclusión, tolerancia y respeto a la diferencia. Cuando los agentes de la academia, aquellos que abajan los saberes a las aulas y los que propician la construcción de experiencias significativas para la vida, comprendan el valor inherente de la enseñanza religiosa, en el contexto del Hecho Religioso, no se marginarían tantas apuestas de valor que se sueñan en la escuela y desde la escuela:

Esa presencia del Hecho Religioso, el testimonio de los creyentes, las pertenencias religiosas de las familias, y en general la necesidad de una educación que conozca las diversas religiones, respete sus identidades y fomente la amistad, la fraternidad y la tolerancia entre los grupos religiosos hacen que la religión se convierta en uno de los grandes retos para la escuela²⁰¹.

Aportes de la ERE para la promoción de una cultura diversa e incluyente

El mundo contemporáneo reclama de los escenarios educativos verdaderos y genuinos espacios y ambientes donde se pueda conocer al ser humano, desde su integralidad, para desde allí empoderarlo a la construcción de nuevas y mejores formas de vida, donde la tendencia positivista y pragmática no absorba y minimice aquellas

200 Congreso de la República de Colombia, *Ley 115 de febrero 8 de 1994*, consultada en noviembre 20, 2018, http://www.min_educacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Y Cf. Ministerio de Educación Nacional, *Decreto n.º 4500, 19 de diciembre de 2006*, consultada en noviembre 20, 2018, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115381_archivo_pdf.pdf, artículos 4 y 5.

201 Conferencia Episcopal de Colombia, *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia*, 9.

aristas de la configuración humana, que en ocasiones quedan relegadas como complemento y no como lo que son: estructuras constitutivas de la esencia humana. Y como estructuras también están llamadas a ser conocidas, educadas, desarrolladas y llevadas a su máxima expresión. Celito Meier ya lo había pensado al hablar de educación:

El objetivo de la educación no es apenas, ni prioritario, transmitir informaciones, sino también crear en la persona un espíritu interior y profundo de búsqueda de comprensión del todo, una actitud que debe prevalecer no sólo durante el periodo de la infancia, sino también por toda la vida. Es preciso facilitarle a la persona hacerse defensora y promotora de la vida en dimensiones mundiales²⁰².

En las últimas décadas, y con el creciente desarrollo digital, se ha empezado a percibir la urgente necesidad de volver la mirada sobre lo humano, sobre el asunto epistémico que ahonda en el misterio del ser y su configuración social. La mimetización electrónica ha provocado un salto humanista, que aboga por la emancipación de aquella dimensión que está siendo relegada por el desarrollo, primero el industrial, luego el racional y ahora el digital. No podemos perder la esencia que nos define: lo humano, las relaciones, la interacción con el mundo, incluso con aquel que ya vive en sus ideas en periodos venideros. Urge la valía de lo Otro y los Otros en la vida cotidiana.

Este asunto tan manoseado con otras perspectivas y dinámicas en las esferas de lo pedagógico reclama hoy su lugar y concentración en la escuela. Emerge como una voz de auxilio ante los innumerables silencios de la era digital. No se puede legitimar el hecho aquel de que el desarrollo sea sinónimo o contingente con el aislamiento y la soledad. La educación, y más específicamente una educación que fomenta y educa para la vivencia de la dimensión trascendente y

202 Celito Meier, *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret* (Bogotá: Paulinas, 2009), 135.

espiritual en el ser humano, requiere de los Otros, de presencias y conexiones entre experiencias, sentires y saberes, en definitiva, necesita de lo humano y del humano.

Cada uno de nosotros puede encontrar en sí mismo las aspiraciones y fantasías y el potencial colectivo de toda la raza humana. Encontrar el propio yo, en este nivel, es encontrar el potencial humano de la humanidad para el bien y para el mal. En efecto, el proceso de educación del ser personal es inseparablemente de encuentro con el otro. La alteridad no puede ser reducida a mi mirada. En el otro, la totalidad también se hace presente, de manera diferente y complementaria²⁰³.

Inspirados en el anterior soporte antropológico y en las fundamentaciones epistemológicas y pedagógicas que permean el acto educativo de la Educación Religiosa, proponemos una serie de pilares tangibles que facilitarían cada uno de los procesos que se construyen desde la clase y que irradian hacia la escuela. No pretendemos dar fórmulas o soluciones pseudo mágicas para las diferentes «problemáticas» que se dan en la ERE, sino, más bien, oxigenar el panorama de comprensión que se tiene de la clase y de las apuestas formativas que esta trae consigo, en especial aquellas que contribuyen a la consolidación de una cultura de paz y la promoción de los derechos humanos en contexto.

Los siguientes son los pilares tangibles que, desde el proceso de investigación realizado, se hacen necesarios para dignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en ERE en función de una cultura de paz y la consecuente promoción de los derechos humanos:

1. **Que el docente conozca lo que enseña:** una de las grandes dificultades que ha echado raíces en los procesos de ERE es el inminente desconocimiento que tienen los docentes de lo que se enseña. Este fenómeno se presenta de

203 Celito Meier, *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret*, 141.

manera particular en el sector oficial, donde los protocolos de cobertura no alcanzan a saciar las necesidades de las instituciones educativas. Dicho fenómeno presenta algunas variables, dado que no siempre es la misma línea la que sostiene los eventos: puede ser que existan docentes titulados en el saber específico, sin embargo, no hay acompañamiento para la actualización de los programas y metodologías de acuerdo con las necesidades emergentes. También puede presentarse el caso de que el docente tenga el conocimiento y la experticia; no obstante, los entes administrativos y de control al interior de la Institución Educativa no permiten que el contexto de la asignatura sea acorde a lo estipulado, sino de acuerdo con el eje o «capricho» de las directivas. Esta última situación también es recurrente en el sector privado. Mientras en algunos casos sucede esto, en otros lugares acontece el más constante de los eventos: docentes no cualificados en el área ni en el saber específico, quienes, por asignación académica, debe ofrecer la clase de religión. ¿Qué se puede esperar de un proceso que no tiene asidero en el conocimiento de quien lo dirige? Este solo hecho es ya una fisura en la construcción de procesos sanos y reales y de auténticos escenarios de formación. El docente de religión está convocado a saber qué enseña, a no hacer de su clase un abanico de reflexiones descontextualizadas, que terminan en mayéutica sin praxis. Cuando el docente no sabe qué enseña, el estudiante sí termina sabiendo qué no quiere aprender.

- 2. Que exista consciencia de una metodología definida:** el primer paso para asegurar que los procesos se lleven por buen camino y hasta feliz término es saber qué se enseña. En este segundo pilar, el ritmo se balancea desde la perspectiva del cómo hacerlo. Es importante que cada diseño de clase cuente con un ambiente que sea propicio y concordante con lo que se va a enseñar. Si bien el contenido nos lleva a comprensiones, la metodología

genera significaciones. Es muy conveniente que estas dos realidades comulguen y marchen al ritmo del propósito, además de generar herramientas e insumos que sean lenguaje con significado para el estudiante. La hermenéutica del asunto se da, al fin de cuentas, tejiendo entre el significado y el significante en un entramado de significación. Tener consciencia de una metodología definida es mantener la sistematicidad en los objetivos planteados, garantizando que efectivamente lo que sucede en el aula es un *proceso* y no una mezcla inconexa de actividades que, si bien producen algo, no llegan al alma del aprendizaje. El rigor y la sistematicidad no son sinónimo de inflexibilidad; por el contrario, entre más dinámico, abierto y plural sea el escenario, más significativos serán los aprendizajes.

3. ***Que haya correspondencia entre el currículo y el contexto cultural y personal de los estudiantes:*** conocer al estudiante implica acercarse a las fibras más íntimas de sus intereses y necesidades, sin necesidad de violentar el espacio límite de su privacidad. Arriesgar un proceso por desconocimiento del contexto es lanzar ideas al aire. Un contexto bien definido y con rostro, sentires y saberes asegura el empoderamiento de los aprendizajes. Al estudiante es necesario amarlo pedagógicamente desde el reconocimiento de su identidad, el descubrimiento de sus potencialidades y la significación de sus ambigüedades. Tener un estudiante en el aula de religión es tener una persona para descubrir y un universo de conciencia y bondad por explorar. En cada estudiante reside la magia y el poder para expandir la fuerza del mensaje que transforma su vida y desde ella su periferia entera. La alineación armoniosa entre currículo, cultura y estudiante produce transformaciones que oxigenan el mundo.
4. ***Que sea evidente la promoción de actitudes de vida como la compasión y el amor:*** ¿qué expresión de la religión

se aleja del amor y la compasión? El principio genérico de toda manifestación de espiritualidad es el amor, en todas sus formas y representaciones. La compasión es posibilidad para abonar el espíritu y ayudar a solventar las cargas que pesan en medio de las *cotidianidades* que de cuando en cuando acusan a los estudiantes. Un hombre o una mujer compasivos son claros exponentes de la bondad reiterativa que propicia ambientes de desarrollo armónicos y puntuales para la práctica de la justicia y la equidad; al fin de cuentas, para la pluralidad, la tolerancia, la inclusión y en definitiva el respeto por los derechos humanos. Cada una de estas realidades son cimientos dignificantes de la verdadera expresión del amor de Dios. Aquel que de manera decidida se ha adentrado en el misterio de la espiritualidad, no le queda más opción que la de exponerse caritativamente en todas las formas del acontecer humano. La compasión aboga por nosotros y reclama de nosotros una conciencia plena que conecte lo humano con lo divino. Esta misma compasión, mirada en el sentido y significado estrictamente teológico, nos impulsa a una transformación universal y operante sin escrúpulo ni reparo. Esa es la misión de futuro que arrojará a nuestros estudiantes y la puesta en práctica de lo que conocemos como derechos humanos.

- 5. *Que se propenda al ecumenismo desde una enseñanza encarnada en el hoy:*** dentro de las nuevas estructuras de la Educación Religiosa, la apuesta por la inclusión y el reconocimiento de los códigos comunes es uno de los factores de mayor incidencia, en pro de un marco de actuación más armónico y amplio. No necesariamente se habla de homogenización de las costumbres y particularidades que trae cada cultura y con ella sus exponentes, sino de poder confluir en un mismo ambiente, como lo es el educativo, diversas formas de riqueza que encierran las manifestaciones espirituales y trascendentes del hecho religioso. Cuando hablamos

y sugerimos una enseñanza ecuménica encarnada en el hoy, abogamos por procesos que partan de las realidades que viven los estudiantes. En ocasiones nos dispersamos en las periferias (y es necesario tenerlas en cuenta), y nos distraemos u omitimos las debilidades internas. Encarnar en el hoy significa partir de la responsabilidad de conocer, comprender y transformar el entorno vital de desarrollo para, desde allí, contribuir a la construcción de sociedad y mundo. La encarnación de lo ecuménico implica no marginar las otras formas e imaginarios que alimentan los universos axiológicos de los estudiantes. Es deber nuestro conocer la cultura para saborearla y así sacar a la luz las oscuridades que cobijan a muchos de los nuestros en el aula.

Conclusiones

Lo expuesto a lo largo de este capítulo aboga, de manera pedagógica y con sentido crítico, por el restablecimiento de una educación religiosa con soporte epistémico y fundamentos más universales; por una apuesta educativa que se configure en el aula, se apropie en la persona y se visibilice mediante impactos transformacionales en la sociedad, sin más afanes que la promoción de una cultura integral de paz y la adopción de principios que integren la puesta en escena de los derechos humanos. A partir del proceso investigativo llevado a cabo, todo lo que se ha expuesto se encuentra en sintonía con las necesidades del país y creemos que también tiene repercusión en otros contextos donde es necesario continuar fundamentando la cátedra escolar de religión. Por lo tanto, a la educación religiosa le es

urgente restablecimiento del tejido humano social en Colombia, propiciado por décadas de conflictos sin resolver pacíficamente y por la corrupción que continuamente revela la decadencia en la que se encuentra la sociedad, hace que sea necesario revisar los fundamentos, que,

desde la educación, harían posible una contribución en la transformación de esta realidad²⁰⁴.

Precisamente esa transformación de la realidad es la que estamos seguros se puede lograr con una ERE mucho más sólida, diversa y fundamentada en los procesos epistemológicos del Hecho Religioso y de la Fenomenología de la religión.

Bibliografía

Alcaldía de Medellín. *Medellín construye un sueño maestro. Expedición currículo. El plan de área de Educación Religiosa Escolar*. Medellín: MOVA, 2014.

Chico González, Pedro. *Diccionario de Catequesis y Pedagogía Religiosa*. Lima: Bruño, 2006.

Conferencia Episcopal de Colombia. *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia*. Bogotá: Departamento Educación y Cultura, 2017.

Conferencia Episcopal de Colombia. *Escuela y Religión*. LXVIII Asamblea plenaria extraordinaria. Bogotá: Sección de Educación, 2000.

Congregación para la educación católica. *Educar al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor*, consultada en octubre 9, 2018. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_sp.html

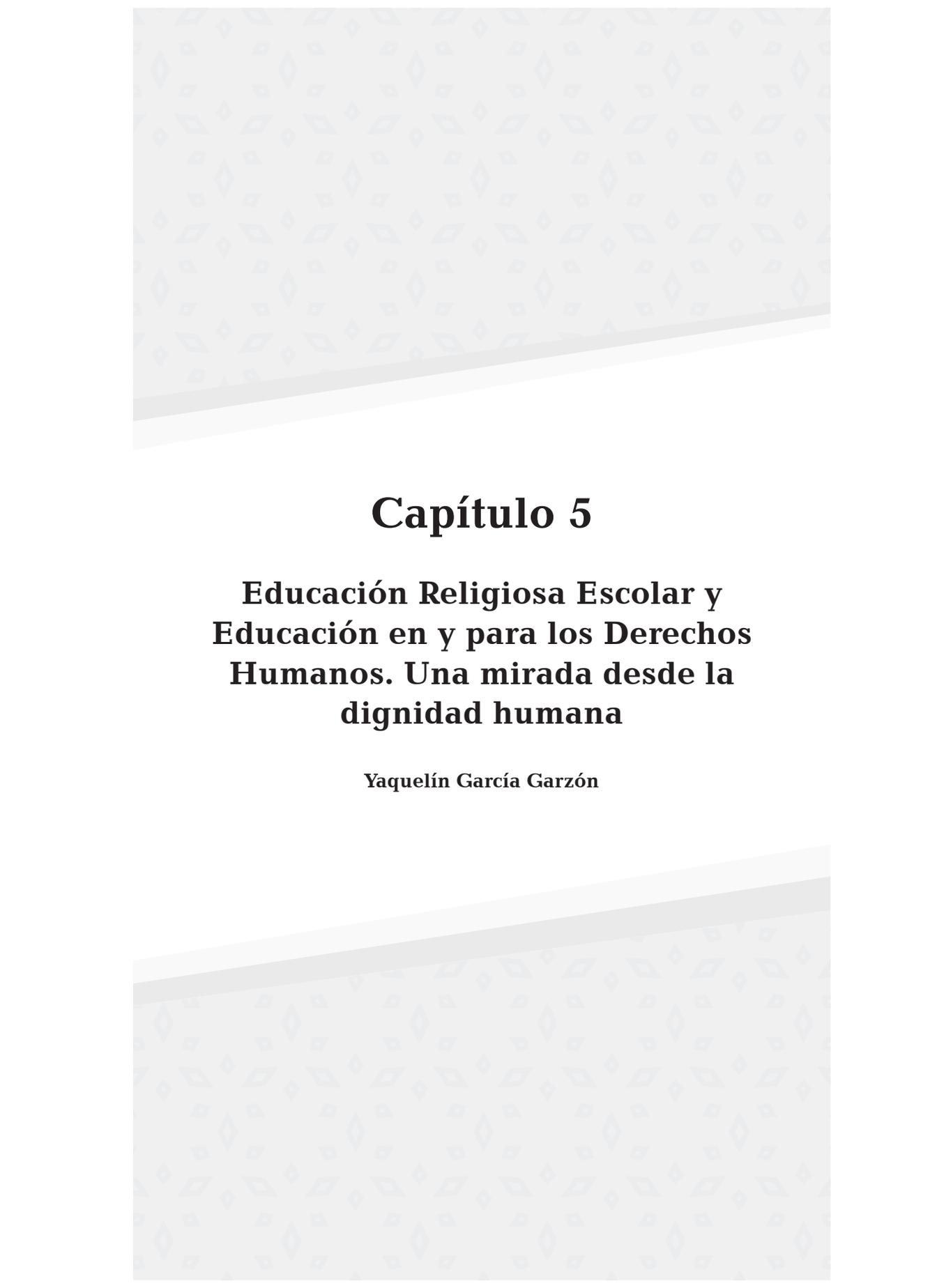
Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Bogotá: Unión, 1994.

Constitución Política de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional, 1991.

204 Conferencia Episcopal de Colombia, *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia*, 4.

- De Asís, Rafael. «Concepto y fundamento de los derechos humanos». En Juan José Tamayo Acosta, Dir. *10 palabras clave sobre derechos humanos*, 15-54. Navarra: Verbo Divino, 2005.
- Enríquez Sánchez, José María et al. *Educación plena en derechos humanos*. Madrid: Trotta, 2014.
- Francisco. «Discurso del santo padre Francisco a los miembros de la fundación "Gravissimum Educationis"». Ciudad del Vaticano, 25 de julio de 2018. Consultada en octubre 21, 2018. <https://www.vaticannews.va/es/papa/news/2018-06/papa-francisco-audiencia-fundacion-gravissimum-edutacationis.html>.
- Lobo Méndez, Gonzalo y Gómez Oñoro, Joaquín. *¿Necesita el hombre la religión? Religión, cultura y valores*. Madrid: Palabra, 2010.
- Meier, Celito. *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret*. Bogotá: Paulinas, 2009.
- Melloni Ribas, Javier. *El uno en lo múltiple: Aproximaciones a la diversidad y unidad de las religiones*. Madrid: Sal Terrae, 2003.
- Merino Abad, José Antonio. *El silencio de Dios y la rebelión del hombre. Filosofía, ciencia y religión*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2011.
- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto n.º 4500, 19 de diciembre de 2006*. Consultada en noviembre 20, 2018. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-115381_archivo_pdf.pdf.
- Menke, Christoph y Pollmann, Arnd. *Filosofía de los derechos humanos*. Barcelona: Herder, 2010.
- Montessori, María. Traducido por Leandro Wolfson. *Educación y paz*. Buenos Aires: Errapar, 1998.

- Muñoz, Laura. «25 años de la libertad religiosa y de cultos en Colombia», *El Espectador*, 4 de julio de 2016, sección política. Consultada en agosto 25, 2018. <https://www.elespectador.com/noticias/politica/25-anos-de-libertad-religiosa-y-de-cultos-colombia-articulo-641366>.
- Naciones Unidas. *Declaración universal de los derechos humanos*, Naciones Unidas. 2015, 38-41. Consultada en junio 15, 2018. http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf.
- Pikaza Ibarrodo, Xabier. «Religión, puerta abierta para la paz. Un itinerario». En *Reflexiones sobre ecumenismo y diálogo interreligioso*. Editado por Susan Rodríguez Rodríguez y Héctor Fabio González Garcés, 265-294. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013.
- Salazar Ugarte, Pedro. «La república Laica y las Libertades en Mexico», *Defensor, Revista de Derechos Humanos* 4 (2013): 12-16.
- Tamayo, Juan José. *10 palabras clave sobre paz y violencia en las religiones*. Madrid: Verbo Divino, 2004.



Capítulo 5

Educación Religiosa Escolar y Educación en y para los Derechos Humanos. Una mirada desde la dignidad humana

Yaquelín García Garzón

El plan de acción del *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos* señala que la educación en y para los derechos humanos tiene como finalidad fortalecer el respeto de los derechos humanos (DD. HH.) y las libertades fundamentales; favorecer el desarrollo pleno de la personalidad y el sentido de la dignidad humana; promover la comprensión, la tolerancia y la igualdad entre toda la comunidad humana y facilitar la participación eficaz de todas las personas en una sociedad libre en favor del mantenimiento de la paz²⁰⁵. En virtud de ello, la educación en y para los DD. HH. no se focaliza en una asignatura del pénsum curricular, antes bien, debe permear toda la praxis pedagógica especialmente porque el aprendizaje de los DD. HH. «es holístico, es decir compromete al ser total: a su intelecto, su cuerpo, su afectividad, su ser vivencial, su ser individual y social»²⁰⁶.

No obstante, si bien no se trata de focalizar la Educación en Derechos Humanos en una asignatura particular, el conjunto de las asignaturas que conforman el pénsum están llamadas, desde su particularidad epistémica y pedagógica, a favorecer el reconocimiento, la defensa y la praxis de los DD. HH.; lo están en tanto son ellas quienes «materializan» los ideales de los modelos educativos y pedagógicos.

205 Naciones Unidas, «Plan de Acción del Decenio para la educación en esfera de derechos humanos» (1996): 5, consultada en diciembre 7, 2018, www.ohchr.org/SP/Issues/Education/Training/Pages/Decade.aspx

206 Rosa María Mujica, «¿Qué es educar en derechos humanos?», *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, Dehuidela* 15 (2007): 24, consultada en noviembre 29, 2018, <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24456.pdf>.

Sustentados en esta convicción, a lo largo de este texto pretendemos plantear el aporte que la Educación Religiosa Escolar (ERE), en cuanto área fundamental de formación, puede hacer a la Educación en y para los derechos humanos; lo haremos tomando la *dignidad humana* como eje articulador de nuestro trabajo. Cabe aclarar que no es de nuestro interés exponer el debate que, en temas de DD. HH., suscita la comprensión religiosa de dignidad, antes bien, buscamos describir las implicaciones educativas que para la ERE supone la Educación en y para los DD. HH., especialmente en realidades y contextos donde la dignidad es negada.

Teniendo en cuenta el eje articulador de nuestro trabajo –*la dignidad humana*– y sin desconocer las iniciativas que a lo largo de la historia se dieron a la tarea de reflexionar y llegar a acuerdos al respecto de aquello que le corresponde al ser humano por el simple hecho de ser y pertenecer a la comunidad humana²⁰⁷, hemos optado por asumir como referente para nuestro análisis la Declaración de los Derechos Humanos, proclamada el 10 de diciembre de 1948, principalmente porque, desde su carácter universal, a través de esta declaración «la dignidad de todo ser humano ha quedado establecida como un ideal común para toda la comunidad humana»²⁰⁸ y no solo para los hombres, ciudadanos o los pertenecientes a un grupo particular de la sociedad.

En este mismo sentido no nos detendremos en el debate acerca de qué son los DD. HH.; para el ejercicio que nos ocupa hemos optado por asumir que

207 El reconocimiento y respeto por los derechos humanos es rastreado por los académicos desde el mundo antiguo en documentos como el Código de Hammurabí, las Leyes de Solón, los Mandamientos de Moisés, los preceptos de Manú y Buda, las enseñanzas contenidas en los evangelios; así como las más recientes en occidente, entre las que se destaca la Carta Magna inglesa de 1215, base del Derecho Constitucional de Inglaterra; la Petition of Rights de 1628 y el Bill of Rights de 1689, de la misma Inglaterra; las Leyes de Indias, hasta llegar a la «Declaración de Independencia» de las trece colonias de Norteamérica, del 4 de julio de 1776, antecedente inmediato de la Declaración francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Cf. Carlos Tünnermann Bernheim, *Los derechos humanos: Evolución histórica y reto educativo* (UNESCO: Caracas, 1997), 7-8.

208 Cf. Naciones Unidas, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, consultado en diciembre 7, 2018, <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.

no son comprensibles o apropiables por medio de una simple definición. Constituyen una compleja y profunda cuestión cognitiva pues han ido formándose histórica, cultural, sociopolítica y filosóficamente como respuesta a la pregunta sobre el hombre a partir del «descubrimiento» de la postulación y defensa de su dignidad original y esencial. Así ontológicamente, los DH [sic] están fundados en la dignidad de la persona humana²⁰⁹.

Ahora bien, para alcanzar el objetivo planteado hemos estructurado este texto en tres grandes apartados. En un primer momento delimitaremos nuestra comprensión sobre la Educación *en y para* DD. HH.; seguidamente, nos detendremos en la noción de dignidad humana, y, finalmente, propondremos la espiritualidad liberadora y la indignación como fundamento teológico y camino pedagógico para apoyar los procesos educativos en y para los derechos humanos desde la ERE.

1. Educación en y para los derechos humanos

Como preámbulo a la presentación de lo que en este trabajo comprenderemos por Educación en y para los DD. HH., expondremos a continuación la relación que existe entre educación y derechos humanos, constatando que, junto a su comprensión como derecho humano, la educación es la mediación universal para articular la teoría y la praxis, el reconocimiento y la defensa de los DD. HH.

- **Educación y derechos humanos.**

Entre los derechos humanos y la educación existe una correlación. Ello se puede constatar cuando en el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos se indica que los DD. HH. son un ideal común que debe ser respetado y promovido por todos los pueblos y las naciones a través de la enseñanza y la

209 José Bonifacio Barba, *Los Derechos humanos como educación valoral -aparado Naturalidad de los DDHH* (México: Fondo de Cultura Nacional, 2014), 15.

educación. Este propósito es reafirmado en el artículo 26 cuando, junto al reconocimiento de la educación como un derecho universal al cual todos los seres humanos deben tener acceso de forma gratuita, se indica que «su objetivo será el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales»²¹⁰.

A partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos, las Naciones Unidas y la Unesco han asumido un liderazgo particular en lo que se refiere a la relación inherente entre educación y derechos humanos. Esto se puede constatar en las conferencias celebradas y en las orientaciones, recomendaciones y planes de acción que a lo largo de la historia han propuesto para que los Estados miembros asuman con responsabilidad la tarea de reconocer, promover y garantizar el respeto universal a los DD. HH. y las libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. Veamos algunos ejemplos.

1. La *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*²¹¹. Este documento, aplicable a todas las etapas y formas de educación, inicia con la exposición de los conceptos centrales del mismo, entre los que se destaca la noción de educación como «proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos»²¹². Así, inspirados en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Pactos Internacionales

210 Naciones Unidas. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, art. 26.

211 Propuesta en la decimoctava Conferencia General celebrada en París el 19 de noviembre de 1974.

212 Propuesta en la decimoctava Conferencia General celebrada en París el 19 de noviembre de 1974.

de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de Derechos Civiles y Políticos, la Recomendación plantea los principios rectores de la misma y refiere, entre otros aspectos y orientaciones, la necesidad de plantear una política nacional a través de la cual cada Estado miembro pueda aumentar la eficacia de la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales²¹³.

2. En el documento final de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en el año 1993²¹⁴ se pide a todos los Estados miembros «incluir los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica»²¹⁵. Junto a ello, se «recomienda elaborar programas y estrategias específicas para ampliar al máximo el nivel de educación y difusión de información pública en materia de derechos humanos»²¹⁶. Finalmente plantea «la posibilidad de proclamar un decenio de las Naciones Unidas para la educación en materia de derechos humanos a fin de promover, alentar y orientar estas actividades educacionales»²¹⁷.
3. Dicha posibilidad se hizo realidad. En la resolución 49/184 del 23 de diciembre de 1994 las Naciones Unidas proclamaron que el período de diez años, a partir del 1º de enero de 1995, sería el Decenio de las Naciones

213 Cf. UNESCO, *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*, consultada en diciembre 7, 2018, http://www.unesco.org/education/pdf/PEACE_S.PDF

214 Conferencia Mundial de los Derechos Humanos, *Declaración de Viena y programa de acción*, consultada en diciembre 7, 2018, <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>.

215 Conferencia Mundial de los Derechos Humanos, *Declaración de Viena y programa de acción*, art. 79.

216 Conferencia Mundial de los Derechos Humanos, *Declaración de Viena y programa de acción*, art. 81.

217 Conferencia Mundial de los Derechos Humanos, *Declaración de Viena y programa de acción*, art. 82.

Unidas para la educación en la esfera de los DD. HH.
Este tendría como objetivo:

- a. La evaluación de las necesidades y la formulación de estrategias eficaces para el fomento de la educación en la esfera de los derechos humano en todos los niveles escolares, en la capacitación profesional y en la enseñanza académica y no académica;
 - b. La creación y fortalecimiento de programas y capacidades para la educación en la esfera de los derechos humanos en los planos internacional, regional, nacional y local;
 - c. El desarrollo coordinado de los materiales didácticos para la enseñanza de los derechos humanos;
 - d. El fortalecimiento de la función y la capacidad de los medios de difusión en el fomento de la educación en la esfera de los derechos humanos;
 - e. La difusión mundial de la Declaración Universal de Derechos Humanos en el mayor número posible de idiomas y en otras formas apropiadas para los diversos niveles de instrucción y para las personas discapacitadas²¹⁸.
4. El Programa Mundial para la educación en derechos humanos²¹⁹, centrado en una serie de etapas²²⁰, «tiene

218 Naciones Unidas, *Plan de Acción del Decenio para la educación en esfera de derechos humanos*, 6-7.

219 Proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante resolución 59/113 de 2004.

220 La primera etapa (2005-2009) se centra en los sistemas de enseñanza de primaria y secundaria. La segunda etapa (2010-2014) se enfoca en la educación en derechos humanos para la enseñanza superior y los programas de capacitación para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar. La tercera etapa (2015-2019) es dedicada al refuerzo de la aplicación de las dos primeras etapas y a la promoción de la formación en derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación y los periodistas. Naciones Unidas, *Programa Mundial para la educación*

por objeto promover el entendimiento común de los principios y metodologías básicos de la educación en derechos humanos, proporcionar un marco concreto para la adopción de medidas y reforzar las oportunidades de cooperación y asociación, desde el nivel internacional hasta el de las comunidades»²²¹.

Cada uno de los ejemplos referidos nos permite constatar que el reconocimiento y la promoción de los DD. HH. requiere de procesos educativos sistemáticos, contextuales y rigurosos. No sería posible plantear la educación en términos de un proceso orientado al desarrollo pleno de la personalidad y de la totalidad de las capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos del ser humano si dicho proceso no está mediado por el reconocimiento y promoción de la libertad, igualdad y dignidad inherente a todos los seres humanos²²².

En este mismo sentido, el ideal común de las naciones por sí mismo no tendría ningún impacto si no estuviera mediado por procesos educativos que favorecieran su comprensión y praxis. Así, pensar en los DD. HH. supone, a su vez, plantearse la pregunta al respecto de los procesos pedagógicos que como humanidad se deben adelantar a fin de garantizar y promover la aplicación de los derechos y libertades fundamentales que le permitan a cada persona vivir con plenitud su humanidad.

en derechos humanos (2005 - en curso), consultada en 7 diciembre, 2018, <https://www.ohchr.org/sp/issues/education/educationtraining/pages/programme.aspx>.

221 Naciones Unidas, *Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005 - en curso)*, 7.

222 Otro aspecto por destacar está relacionado con el interés e ideal de paz, que de una u otra manera ha dado vida, tanto a la Declaración de 1948 como a los Documentos que a lo largo de la historia han abordado y regulado la protección y defensa de los derechos humanos. De esta forma, las recomendaciones y orientaciones educativas direccionadas al reconocimiento y promoción de los derechos humanos se cohesionan en el interés mundial de garantizar la paz, así educar en y para los DD. HH. es a su vez, educar en y para la paz.

- **Educación en y para los derechos humanos**

Planteada la relación entre DD. HH. y educación, resulta pertinente profundizar en la articulación de ellos en lo que los académicos han llamado «educación en los DD. HH.» o «educación para los DD. HH.». Los dos términos vinculan sus categorías claves con preposiciones diferentes, «en» y «para», cada una de ellas enunciando un énfasis particular al respecto del propósito de la educación. El primero (en - contenido) sugiere el reconocimiento que desde los procesos educativos debe hacerse de los derechos con el fin de favorecer su reconocimiento; y el segundo (para - finalidad) en las consecuencias prácticas que para la comunidad humana trae su promoción.

No obstante, para garantizar la integralidad de los procesos educativos referidos a los DD. HH., estos términos pueden ser utilizados de manera indistinta, el uno como sinónimo o consecuencia del otro. De este modo, «una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre ellos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y ampliar los derechos humanos en la vida cotidiana»²²³.

Según Magendzo, la educación *en* DD. HH. ha sido un término definido como: «la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y en los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos»²²⁴. Para este académico chileno, la educación en DD. HH. adquiere su sentido más profundo cuando en la práctica: contribuye a erradicar la marginación y la exclusión; ayuda a la reconstrucción/recreación

223 Cf. Naciones Unidas, UNESCO, *Plan de acción: Programa Mundial para la educación en derechos humanos: Primera etapa* (New York y Ginebra, 2006), 1, consultado en diciembre 10, 2018, <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/PAActionEducationsp.pdf>.

224 Abraham Magendzo, *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy* (Santiago de Chile: LOM ediciones, 2006), 23.

del vínculo societario; entrega voz a la voz silenciada; favorece el derecho a la educación en todas sus dimensiones; educa desde y para la comprensión de la esperanza; perpetúa la memoria histórica, y pone a las personas en el centro de las preocupaciones²²⁵.

Teniendo en cuenta estos sentidos, para Magendzo, tanto en escenarios formales como no formales, la educación en derechos humanos debe tener un interés liberador, es decir, «debe ser capaz de transformar y emancipar a las personas para que traten de superar la irracionalidad y la injusticia que subyace en la violación permanente de los DD. HH. en la vida cotidiana»²²⁶ propia y en la de los otros. Bajo este principio, el autor vincula la pedagogía crítica y la pedagogía de la alteridad al quehacer educativo en DD. HH.

De este modo, la Pedagogía que busca desarrollar una conciencia crítica en los estudiantes y promover la acción social para superar las estructuras opresivas sugiere una educación en DD. HH. capaz de desarrollar en los discentes la participación efectiva en la sociedad como miembros activos, informados, críticos y responsables, siendo conscientes de los conocimientos en su vida y en la sociedad y disponiendo de habilidades, conocimientos y recursos para poder planificar y crear cambios²²⁷.

En este mismo sentido, la Pedagogía de la alteridad llama a la educación en DD. HH. a tomar conciencia de la responsabilidad humana que se tiene frente al otro. Para ello, esta educación debe crear condiciones relacionadas con el aprender a mirar, escuchar y vigilar al otro; mirar al frente, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia, impotencia; no dar la espalda al sufrimiento del otro; involucrarse y eliminar el lenguaje y las acciones de indiferencia ante el otro ser humano concreto, histórico, indistintamente de su

225 Cf. Abraham Magendzo, *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*, 28-31.

226 Abraham Magendzo, *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*, 59.

227 Cf. Abraham Magendzo, *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*, 61 y 63.

procedencia, ubicación social o cultura, de su género, religión o espiritualidad²²⁸.

Por su parte, Luis Pérez Aguirre se acerca a la comprensión de la educación *para* los DD. HH., aclarando que educar no es «introducir» en la mente y el corazón de la persona unos contenidos, conceptos y conocimientos, sino justamente al revés, es hacer que aflore todo lo más hermoso, lo más valioso, lo más digno, lo más humano que hay en el corazón de cada persona. Para este promotor y defensor de los DD. HH., lo central en el proceso educativo en y para los DD. HH. no está en la teoría, sino en la sensibilidad que posibilita el experimentar el dolor ajeno como propio. Por ello, no existe mejor pedagogía para los derechos humanos que la del *testimonio*²²⁹.

En Pérez Aguirre la práctica educativa cumplirá su propósito en tanto tenga la íntima convicción de que cada ser humano, por el hecho de ser tal, puede y debe en todo momento ser defensor y promotor de ellos²³⁰, escuchando el grito del que sufre y siendo capaz de responder a él. Así la educación en y para los derechos humanos será

un proceso de adquisición de una nueva identidad del educador y del educando a través de una figura humana que encarne esos derechos de alguna manera, a través de un ejemplo, de alguien que se planta ante el otro y su mera presencia es un desafío permanente a ser más. Y no a ser más sabio, más artista, más ilustrado, sino más humano. De ahí que la acción educativa será dialéctica, educador y educando se educaran mutuamente²³¹.

228 Cf. Abraham Magendzo, *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*, 64-66.

229 Abraham Magendzo, *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*, 53.

230 Cf. Luis Pérez Aguirre, «Si digo educar en derechos humanos», en *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, Dehuidela* 15 (2007): 50, consultada en noviembre 29, 2018, <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24458.pdf>.

231 Luis Pérez Aguirre, «Si digo educar en derechos humanos»: 56.

En virtud de lo presentado por Pérez Aguirre, para educar en DD. HH. es obligatorio adoptar el lugar social de la víctima. Nunca será posible educar para ser humanos desde la óptica del centro y el poder, ni siquiera desde una pretendida neutralidad porque educar en y para los DD. HH. supone trascender la mera transmisión verbal y pasar al hacer. De esta forma, los DD. HH. se aceptarán y se imitarán por parte del otro (en el aula o fuera) en la medida en que quien transmite sea aceptado por su comportamiento, su valor personal, su credibilidad y ejemplaridad en este campo específico²³².

En este orden de ideas, la educación en y para los DD. HH. debe tener como centro la persona humana, aquella que, en el camino de dignificación, es capaz de reconocer sus derechos y libertades, de indignarse frente a las situaciones o realidades que propician la negación de la dignidad propia y de los otros. Así, esta educación debe favorecer la solidaridad, la acogida y la responsabilidad para con los otros, especialmente con aquellos que «nunca aprendieron a escribir, pero que fueron alfabetizados en derechos humanos por haber vivido en carne propia la violencia de sus derechos»²³³.

Finalmente, conviene destacar, con Magendzo y Pérez Aguirre, que la educación en y para los DD. HH. supone una ruptura epistemológica, en tanto que el reconocimiento y la promoción de los DD. HH. mediados por los procesos educativos supone la identificación, implicación y el diálogo con las realidades y los escenarios de indignidad humana, no para quedarse en la denuncia, sino para orientar procesos pedagógicos críticos y de «liberación» desde los cuales se promuevan acciones concretas en favor de la humanización.

2. Derechos Humanos, dignidad e indignidad humana

En las líneas anteriores nos hemos acercado a la relación e implicación que hay entre la educación y los DD. HH. Enunciamos

232 Cf. Luis Pérez Aguirre, «Si digo educar en derechos humanos»: 55-56.

233 Abraham Magendzo, *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*, 23.

también, de la mano de algunos autores, que la educación en y para los derechos humanos sugiere el reconocimiento, la defensa y promoción de la humanidad, especialmente en los escenarios y realidades que atentan contra ella a través de la violación de los derechos. No obstante, a la luz de la Declaración Universal de los Derechos Humanos nos surge la pregunta ¿qué es aquello que nos hace humanos? Analizando el documento de las Naciones Unidas, encontramos que el preámbulo y los 33 artículos que lo conforman cohesionan y fundamentan los derechos y libertades fundamentales en la dignidad intrínseca, propia e inseparable que posee la persona, hombre y mujer, por el hecho de pertenecer a la familia humana²³⁴. Así las cosas, para los Estados que participaron en la elaboración de la Declaración de 1948, lo que nos hace humanos es la dignidad.

Los académicos han sido claros en afirmar que la Declaración no da una definición al respecto de lo que es «la dignidad». El principio de respeto a la dignidad de todo ser humano es un compromiso aceptado por todos los países miembros de la ONU, aunque cada uno de ellos, siendo coherente con el respeto a todos los DD. HH. consignados en la declaración, pueda interpretarlo según los valores predominantes en cada cultura²³⁵.

Sin embargo, en la caracterización y descripción de los derechos, la Declaración otorga al ser una serie de atributos vinculados a la dignidad, a saber: libertad, igualdad, responsabilidad y autonomía; desde los cuales es posible identificar el predominio de los valores de la cultura occidental (eurocéntrica) en la comprensión de la dignidad. Esto es reafirmado por Boaventura de Sousa, quien, en el marco de la crítica a la hegemonía de los DD. HH., alude que la comprensión de estos en la Declaración de 1948 asienta

234 Cf. José María Enrique Sánchez, Cristina Pérez Rodríguez, Lourdes Otero León, David Pérez Rodríguez, Enrique Ferrari Nieto, *Teoría y Práctica Educativa de los derechos humanos* (Valencia: Tirant Humanidades, 2015), 89-90.

235 Cf. Margarita Boladeras Cucurella, «La dignidad humana y los primeros estadios de la vida», en *Qué es dignidad: Filosofía, derecho y práctica sanitaria*, ed. Margarita Boladeras Cucurella (Barcelona: Proteus, 2012), 11-50, 27.

la idea de dignidad en una concepción de la naturaleza humana como individual, autosustentada y cualitativamente distinta a la naturaleza no humana²³⁶.

En sintonía con la caracterización dada en la Declaración a los derechos y desde ella a la dignidad, Gregorio Peces-Barba afirma que «en su origen la dignidad humana no es un concepto jurídico (...), ni político (...) sino más bien una construcción de la filosofía para expresar el valor intrínseco de la persona derivado de una serie de rasgos de identificación que la hacen única, irrepetible»²³⁷ y diferente de las demás especies. Dichos rasgos podrían ser: la autonomía como capacidad de elección; el razonar y construir conceptos generales; el crear valores estéticos como reproducción de sentimientos, de afectos y de emociones; el diálogo, la comunicación y la sociabilidad. Estas últimas, en sí misma no diferencia al hombre de los animales, la diferencia está en las formas de racionalidad que adquieren y las formas de comunicación que llevan a la cultura, que es el ámbito relacional de los conocimientos y de las expresiones estéticas propias de la comunidad humana²³⁸. Así,

la dignidad humana se forma desde dos perspectivas, una más formal, de raíz kantiana y la otra de contenidos, de carácter humanista y renacentista. Por la primera, la dignidad se deriva de la decisión humana de mostrar capacidad de elegir, de la autonomía; por la segunda, la dignidad consiste en el estudio de los rasgos que diferencian a los seres humanos de los restantes animales. Las dos son complementarias casi podríamos decir la forma y el contenido del valor como personas²³⁹.

236 Boaventura de Sousa, *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos* (Madrid: Trotta, 2014), 22.

237 Gregorio Peces-Barba, «Dignidad Humana», en *10 palabras clave sobre derechos humanos*, Dir. Juan José Tamayo (Pamplona: Editorial Verbo Divino, 2005), 62.

238 Cf. Gregorio Peces-Barba, «Dignidad Humana», 64-67.

239 Gregorio Peces-Barba, «Dignidad Humana», 63-64.

No obstante, Paul Valadier, al respecto de la unanimidad en el uso de la noción de dignidad heredada del pensamiento ilustrado²⁴⁰ y del racionalismo moderno²⁴¹, señala los límites que en sí misma esta posee. Para el autor una comprensión de dignidad fundamentada en «una antropología que hace de la persona un ser de razón, de voluntad libre, de comunicación por el lenguaje, ciertamente enraizado en los deseos y pasiones procedentes de la naturaleza, pero capaz de distanciarse de ella e incluso de oponerse a sus impulsos»²⁴², es una comprensión tan elevada que se puede cuestionar en la elevación misma, especialmente por aquellos seres que perteneciendo a la familia humana, por diversas razones, no serían personas, ya sea porque no poseen las aptitudes para proceder racionalmente, ya sea porque están afectadas en sus posibilidades de comunicación mediante el lenguaje o porque han perdido su noción del tiempo²⁴³.

Siguiendo a Paul Valadier, una noción de dignidad, susceptible de asumir significaciones tan fluctuantes, termina favoreciendo el despojo y la desvalorización de ciertas personas; en otras palabras, resulta contraria al interés universal relacionado con la fundamentación, defensa, promoción y protección de los derechos; así, solo sería digno de respeto el sujeto dotado de los nobles atributos que le reconoce el racionalismo²⁴⁴ ilustrado y moderno.

240 «Los ilustrados radicalizaron la consideración de la igual dignidad de todo ser humano en cuanto ciudadano, sobre la base de su naturaleza racional y libre, y su capacidad de asumir el pacto social. La ética civil surge precisamente del reconocimiento mutuo, desde la autonomía de cada individuo, del valor de todas las personas, de la misma dignidad en cada una de ellas». Margarita Boladeras Cucurella, «La dignidad humana y los primeros estadios de la vida», 16.

241 Presentada por ejemplo en la afirmación «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros», en la cual se muestra no solo los ideales fundamentales de la Revolución francesa (libertad, igualdad y fraternidad), sino también la noción antropológica que identifica al hombre como un ser dotado de razón. Cf. José Vicente Mestre Chust, *Los derechos Humanos* (Barcelona: UOC, 2016), 15.

242 Paul Valadier, «La persona en su indignidad», *Revista internacional de teología Concilium* 300 (2003): 232.

243 Cf. Paul Valadier, «La persona en su indignidad»: 237.

244 Paul Valadier, «La persona en su indignidad»: 237.

Ahora bien, de cara a lo que a la Asamblea General de las Naciones Unidas ha proclamado como el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse para su reconocimiento y aplicación universal, ¿cuál sería entonces la comprensión de dignidad humana que cohesionaría tal propósito? Si bien, la respuesta no es sencilla, para abordarla vemos conveniente, en coherencia con lo planteado en el apartado de educación para y en los DD. HH., indicar que la clave de análisis no reside en fundamentar la dignidad en lo que hace al ser humano superior o diferente a las demás especies, sino en indagar en aquello que favorece la prohibición de disponer plenamente de lo que es inherente a su naturaleza humana. Al respecto Enrique Dussel afirma: «la "dignidad" se descubre desde la negatividad; supone el haber sido previamente "negada"»²⁴⁵.

En sintonía con Dussel, para Paul Valadier el respeto de la dignidad no nace en primer lugar por las cualidades eminentes o por los rasgos nobles y elevados, sino justamente ahí donde el ser humano pierde los rasgos de sublimidad, en la indignidad²⁴⁶. Junto otros ejemplos, Valadier ilustra su argumento a partir de la parábola llamada del buen samaritano (Lc 10, 25-37), indicando que el samaritano da prueba de dignidad al hacerse cargo del herido no porque

respete en él sus títulos en materias de razón, de voluntad libre o de memoria; ni porque fuera miembro de su misma comunidad religiosa viéndose obligado a socorrerlo como consecuencia de una solidaridad religiosa; sino porque reducido a nada, ese desconocido sin cualidades despertó en él el respeto por la humanidad desfigurada; fue él quien se elevó a la dignidad humana al asumir concreta y efectivamente la carga de la humanidad deshecha sin ninguno de los rasgos característicos de una eminente dignidad²⁴⁷.

245 Enrique Dussel, «Dignidad: negación y reconocimiento en un contexto concreto de liberación», *Revista internacional de teología Concilium* 300 (2003): 281.

246 La idea del autor es claramente perceptible en el origen histórico de la Declaración de 1948 y en los treinta y tres artículos que la conforman. Dicha declaración surge luego de finalizada la II Guerra Mundial, y postula sus artículos desde el reconocimiento de la indignidad a la cual se vio sometida una gran parte de la comunidad humana.

247 Cf. Paul Valadier, «La persona en su indignidad»: 237

No se trata aquí de una complacencia con la miseria humana, sino con una reciprocidad que se traduce en el hacerse cargo de nuestra humanidad común. Es así como Valadier afirma que la dignidad «no es un atributo propio de la persona en su singularidad, es más bien una relación que se manifiesta en el gesto con el cual nos relacionamos con el otro para considerarlo como humano, igualmente humano, aun cuando la apariencia denuncie una inhumanidad»²⁴⁸. Por ello, «la dignidad es estar entregados unos a la solicitud de los otros y procurar mantenerse a la altura de esta tarea humana con toda la inteligencia y sensibilidad que esta responsabilidad mutua propone»²⁴⁹.

En sintonía con la comprensión que al respecto de la dignidad plantea Valadier, el reconocimiento y defensa de cada uno de los derechos proclamados en la Declaración de 1948 implicaría la denuncia y la transformación de las realidades de la inhumanidad que acompaña la historia y la cotidianidad de la especie humana. El desarrollo de tal propósito supone en primera instancia tomar conciencia de nuestro carácter colectivo; antes de ser individualidad, el ser humano es humano en tanto se relaciona con el otro, aun en medio de su aparente inhumanidad.

Así, retomando la pregunta de este apartado, ser humano no significaría sencillamente ser digno, sino hacerse digno al ser capaz de indignarse frente a la realidad de indignidad de los otros. Por ello, con Dussel reafirmamos la noción de «dignidad, como el movimiento de dignificación, la identidad conquistada, construida procesualmente»²⁵⁰. De esta forma, más allá de los argumentos ilustrados y modernos que definen al ser humano en su dignidad desde los presupuestos de la razón, el ideal común de la humanidad, en favor de la defensa y promoción de los DD. HH., debería centrarse en la indignación, este sería el «sentimiento» que movilizaría la dignificación de toda la comunidad humana.

248 Paul Valadier, «La persona en su indignidad»: 238.

249 Paul Valadier, «La persona en su indignidad»: 239.

250 Cf. Enrique Dussel, «Dignidad: negación y reconocimiento en un contexto concreto de liberación»: 282.

3. Educar en y para los derechos humanos desde la ERE

En los apartados anteriores hemos indicado que la educación en y para los DD. HH. no apunta de manera exclusiva a la comprensión cognitiva de los mismos, antes bien, debido a las implicaciones prácticas que trae consigo su reconocimiento y promoción, esta debe articularse de manera significativa con la vida y con el proyecto de dignificación que desde lo cotidiano emprende cada ser humano.

Ahora bien, habiendo focalizado nuestra mirada en la dignidad humana al considerarla el eje articulador de toda la Declaración de 1948, avanzaremos en nuestro objetivo analizando las implicaciones educativas que para la ERE trae consigo la comprensión de dignidad desde la indignidad. Para ello intentaremos dar respuesta a la pregunta ¿cuál sería el fundamento teológico²⁵¹ y el camino pedagógico que debería asumir la ERE para apoyar los procesos educativos en y para los DD. HH.?

- **Espiritualidad liberadora, fundamento teológico**

La ERE es un área de formación cuyo objeto de estudio es la religión. Con Paul Tillich, asumimos que dicha categoría no se suscribe en el sistema de creencias que regula los comportamientos morales de una comunidad creyente, sino en la realidad antropológica y cultural que posibilita las preguntas y abre camino a las respuestas trascendentales que dan sentido a la existencia del ser humano²⁵².

A la luz de esta noción, resulta pertinente aclarar que el ejercicio educativo de la ERE no se centra en aquello que algunos llaman «el Misterio, lo Sagrado, Dios». Antes bien, «a través de los elementos

251 Si bien la Educación Religiosa Escolar dialoga con diversas disciplinas (historia, sociología, filosofía, antropología, etc.), optamos en este apartado por la teología, ya que a diferencia de las áreas del saber antes señaladas, la teología estudia, observa y valora a la religión no únicamente como un fenómeno cultural, sino como manifestación del encuentro dialogal entre la realidad trascendente, el misterio, el absoluto o Dios y el hombre creyente, en el marco de una realidad histórica particular. Es decir, se acerca desde dentro de ella misma.

252 Cf. Tillich Paul, *Dimensión Perdida* (Bilbao: Desclée De Brouwer, 1970), 12-13.

expresivos de la religión, esta área de formación se preocupa por ahondar en la experiencia y la imagen de lo sagrado que tiene el sujeto religioso, así como en el sentido del mundo y de la vida que la religión le proporciona»²⁵³ a fin de que el estudiante sea capaz de percibir la dimensión teológica, que atañe incondicionalmente al ser humano, dimensión que lo lleva a trascender la inmediatez de su existencia y lo abre a la experiencia de profundidad con la Profundidad²⁵⁴.

Poner el acento en la experiencia del sujeto religioso nos permite referir que la centralidad educativa de la ERE no está en su objeto material de estudio –lo que se estudia–, sino en su objeto formal –el aspecto bajo el cual se estudia algo–, es decir, lo que convierte a la ERE en una disciplina escolar de formación no es el estudio de la religión en sí misma, sino el estudio de los aspectos teológicos que han configurado la fe y la praxis de vida del sujeto religioso.

Así el fundamento teológico que puede llegar a configurar la educación en y para la promoción y defensa de los derechos humanos desde la ERE sería la experiencia de espiritualidad liberadora. Para evitar, como lo afirma Metz, el uso de la palabra espiritualidad como una moda sin contenido y sin precisión conceptual, que desmarca del ámbito religioso y niega, para el caso del cristianismo, su perfil mesiánico²⁵⁵, consideramos situarla como una realidad antropológica-teológica inherente al ser humano, y enmarcarla en las implicaciones prácticas que ella supone, es decir, la liberación como proceso o la acción transformadora orientado a garantizar la vivencia plena de la dignidad humana.

253 Rafael Artacho, *Enseñar competencias sobre la religión: Hacia un currículo de religión por competencias* (Bilbao: Desclée De Brouwer, 2009), 86.

254 El juego de palabras «de profundidad con la Profundidad» refiere de la mano de Tillich, el encuentro del hombre con su dimensión religiosa y desde ella con la profundidad infinita y el fundamento inexhausto de todo ser, Dios. Tillich Paul, *Dimensión Perdida*, 113. Para este teólogo, «Ser religioso significa preguntar apasionadamente por el sentido de la vida y estar abierto a una respuesta, aun cuando ella nos haga vacilar profundamente», para él esta respuesta se encuentra en Dios, porque el «que sabe de Profundidad sabe también de Dios». Tillich Paul, *Dimensión Perdida*, 114.

255 Cfr. Johann Baptist Metz, *Por una mística de los ojos abiertos* (Barcelona: Herder, 2013), 21.

En cuanto realidad antropológica, la espiritualidad es comprendida como la dimensión de profundidad propia e inherente al ser humano, que lo orienta hacia la búsqueda del sentido de su existencia, aquella que tiene que ver con la vida en el espíritu, con la experiencia, con el momento de la conciencia que le permite percibir que forma parte de un todo y que pertenece a un todo²⁵⁶.

Por su parte, Casaldáliga y Vigil señalan que esta forma de comprender la espiritualidad va de la mano con la comprensión que al respecto del espíritu²⁵⁷ poseen las culturas indígenas, africanas y la semita, para quienes

el espíritu significa vida, construcción, poder, acción, libertad. El espíritu no es algo que está fuera de la materia, fuera del cuerpo y fuera de la realidad tangible, sino que algo que está dentro, que habita la materia, el cuerpo, la realidad y les da vida, los hace ser lo que son; los llena de poder, los mueve, los impulsa hacia el crecimiento y la creatividad en un impulso de libertad²⁵⁸.

La precisión realizada por los teólogos permite comprender que cuando hablamos de espiritualidad nos referimos a aquello que hace a cada ser humano ser lo que es. Así, hablar de espiritualidad es hablar de humanidad; no una humanidad que se agota en sí misma,

256 Cf. Leonardo Boff, «Dimensión de lo profundo el espíritu y la espiritualidad», *Servicios Koinonía*, consultada en diciembre 1, 2018, <http://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=503>. Y con Leonardo Boff, «La convivencia», consultada en diciembre 1, 2018, https://www.youtube.com/watch?v=V-XYm_uevIQ.

257 «Espíritu» es el sustantivo concreto y «espiritualidad» es el sustantivo abstracto. Así como «amigo» es el sustantivo concreto y «amistad» el abstracto. Los amigos son aquellos que tienen la calidad de la amistad; la forma o la forma en que lo viven los hace tener uno u otro tipo de amistad, más o menos intensa, más o menos sincera. Lo mismo sucede con el espíritu y la espiritualidad: Podemos entender la espiritualidad de una persona o de una determinada realidad como su carácter o forma de ser espiritual, como el hecho de estar adornada de ese carácter, como el hecho de vivir o de acontecer con espíritu, sea ese espíritu el que fuere podemos entender la espiritualidad de las personas o las realidades particulares como su forma o forma de ser espiritual, como el hecho de estar estampado con este carácter, como el hecho de vivir o suceder con el espíritu, sea lo que sea este espíritu. Pedro Casaldáliga y José María Vigil, *Espiritualidad Liberadora* (Bogotá: Paulinas, 1992), 24.

258 Pedro Casaldáliga y José María Vigil, *Espiritualidad Liberadora*, 23.

sino de una humanidad que abre a cada persona a la relación de profundidad con lo otro, los otros y con lo trascendente. En virtud de ello, la espiritualidad supone una experiencia de encuentro.

Ahora bien, pensar en el aporte que la ERE puede hacer a la educación en y para los DD. HH. implica dar un paso adelante en la comprensión antropológica de la espiritualidad, para ahondar en la espiritualidad teológica. Como lo referimos en la introducción de este apartado, no se trata aquí de postular una ERE centrada en la enseñanza de la religión, sino en presentar un camino espiritual que, desde la teología, posibilite el reconocimiento, la toma de conciencia y la indignación frente a los escenarios y realidades contextuales que no favorecen el camino de dignificación humana.

En este orden de ideas, la espiritualidad teológica, aquella que nace de la experiencia de encuentro y dispone al ser humano a la relación teologal con lo trascendente como sentido y preocupación última de su existencia, nace del contacto que el ser humano tiene con los momentos límite de su existencia, con aquellos que lo confrontan con las realidades de inhumanidad que acompañan la historia y la cotidianidad de la especie humana; aquellos que lo obligan a emprender el camino personal de autotranscendencia y de dignificación a partir del compromiso con la humanidad común.

Así, no podemos hablar de espiritualidad teológica desde los parámetros de una relación individual e intimista entre el ser humano y la trascendencia, especialmente porque ella se da en y desde la realidad histórica en la que se encuentra inmerso el ser humano. Los cristianos, aquellos que desean configurar su proyecto de vida desde el seguimiento a Jesús, deben, por ejemplo:

ser místicos, pero no exclusivamente en el sentido de una experiencia individual espiritual, sino en una experiencia de solidaridad espiritual. Han de ser «místicos de ojos abiertos». La suya no es una mística natural sin rostro. Antes bien, es una mística buscadora de rostros, que se adelanta en ir al encuentro del que sufre, en ver los rostros de los

desdichados y de las victimas (...). [Así] la experiencia que irrumpe y se perfila [en el encuentro con estos rostros] se convierte en un vislumbre terrenal de la cercanía de Dios²⁵⁹.

Teniendo en cuenta lo presentado hasta aquí, la educación para una vida en el espíritu, como fundamento teológico que favorece el aporte de la ERE a la educación en para los derechos humanos, implica a su vez una educación para el reconocimiento, promoción y vivencia de lo que los teólogos latinoamericanos han llamado proceso de *liberación*, acción transformadora «de todo aquello que limita o impide al ser humano la realización de sí mismo, de todo aquello que traba el acceso a –o el ejercicio de– su libertad»²⁶⁰.

En concordancia con Gustavo Gutiérrez, toda relación teologal nace de una experiencia espiritual que hace al ser humano «libre para amar» y lo lleva a optar por la vida; en virtud de ello, la espiritualidad como vida en el Espíritu está centrada en una serie de rasgos que la fundamentan, a saber:

- La *conversión* al prójimo, «una ruptura con las categorías mentales, con la forma de relacionarse con los demás, con el modo que poseen de identificarse con el Señor, con su medio cultural, es decir, con todo aquello que trabe una solidaridad profunda con aquellos que sufren»²⁶¹, con aquellos a quienes se les ha negado su dignidad.
- La vivencia de la *gratuidad* supone vivir la comunión con el Señor y con todos los seres humanos como don; don que lejos de llamar a la pasividad exige una actitud vigilante. Solo hay entrega gratuita, no condicionada, no coactada cuando se ama auténtica y eficazmente; solo el amor gratuito va hasta el interior de nosotros y nos hace brotar desde allí un verdadero amor. Así, «la experiencia de la gratuidad no es una evasión, sino el lugar en que

259 Johann Baptist Metz, *Por una mística de los ojos abiertos*, 23.

260 Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación, perspectivas*, 52-53.

261 Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación, perspectivas*, 269.

vive, la realidad que envuelve y baña el empeño por ser eficaz en la historia»²⁶².

- La *alegría* como victoria sobre el sufrimiento; alegría que debe llenar la existencia haciendo al ser humano atento tanto al don de la liberación integral del hombre y de la historia como al detalle de la vida propia y la de los demás. «No es la alegría de la inconciencia o resignación superficial, sino aquella que nace de la convicción de que el maltrato y el sufrimiento serán vencidos»²⁶³.
- La *infancia o pobreza espiritual*, como actitud de apertura y esperanza en Dios, como condición ineludible de solidaridad y compromiso con los hermanos, como postura de quien acepta el don de filiación divina y responde a él forjando la fraternidad²⁶⁴.
- La *comunidad* desde la soledad. La experiencia de la soledad, de desierto es un aspecto profundo de la experiencia espiritual que lleva al ser humano a un hondo vivir en comunidad. «Solo en comunidad del ser humano puede escuchar, acoger y anunciar el don y la gracias del Señor, el llamado a superar todo lo que rompa con la comunión fraterna»²⁶⁵.

La praxis espiritual de cada uno de estos rasgos expresa el sentido pleno del proceso de liberación. Liberar es dar vida y vida significa comunión con Dios y con los otros²⁶⁶. Con ello podemos afirmar que la espiritualidad teológico-liberadora es el fundamento del proyecto de dignificación que debe emprender todo ser humano. No obstante, dicho proceso está sujeto a la solidaridad y transformación de los escenarios y realidades que niegan la dignidad de los otros seres humanos.

262 Gustavo Gutiérrez, *Beber en su propio pozo* (Salamanca: Sígueme, 1986), 147.

263 Gustavo Gutiérrez, *Beber en su propio pozo*, 149.

264 Cf. Gustavo Gutiérrez, *Beber en su propio pozo*, 164-165 y Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación, perspectivas*, 377.

265 Gustavo Gutiérrez, *Beber en su propio pozo*, 172.

266 Cf. Gustavo Gutiérrez, *Beber en su propio pozo*, 121.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, reafirmamos que una ERE que pretenda articular como parte de su quehacer formativo el reconocimiento, la promoción y defensa de los DD. HH. desde su identidad educativa debe tener como fundamento la formación en y para una vida en el espíritu. Como hemos insistido, esto se traduce en una opción preferencial por la humanidad propia, común e histórica; una opción que le permita a cada ser humano emprender su camino de dignificación siendo «no solo expresión de sí mismo, sino transparencia de lo otro y de los otros»²⁶⁷.

En virtud de ello, la vida en el espíritu encuentra una total correlación con el reconocimiento y la promoción de los DD. HH. En la raíz y en el contenido fundamental, tanto la espiritualidad como los DD. HH. nacen de las experiencias límite de la historia; están relacionados con la vivencia en plenitud de lo que es y significa «ser humano», con los compromisos socio históricos que emergen de las realidades contextuales y que se traducen en el reconocimiento, la solidaridad y la búsqueda de una praxis liberadora. Así, tanto la espiritualidad como los derechos posibilitan a cada ser humano emprender con esperanza el camino de hacer de la comunidad humana algo mejor.

En este orden de ideas, una ERE que eduque en y para los DD. HH. desde los presupuestos de la espiritualidad liberadora debe emprender un camino pedagógico que articule los contenidos y procesos académicos con la vida cotidiana de los estudiantes, así como con los compromisos sociales y las responsabilidades ético-políticas que les corresponden por el solo hecho de pertenecer a la comunidad humana.

- **La indignación, camino pedagógico**

Teniendo en cuenta lo presentado hasta aquí, consideramos que la educación en y para los DD. HH., especialmente desde la ERE,

267 Cf. Regina Ammicht-Quinn, «¿Es sagrada la dignidad?: ¿El ser humano, la máquina y el debate sobre la dignidad?», *Revista internacional de teología Concilium* 300 (2003): 227.

implica dar un paso adelante en la comprensión del ser humano desde los presupuestos de la razón (*logos*); una educación centrada en ella posibilita el reconocimiento de los derechos individuales, pero no garantiza el camino de dignificación de toda la comunidad humana, especialmente porque este tipo de educación centra sus intereses formativos en el desarrollo individual de la personalidad autónoma, priorizando el ideal de vida digna al margen de la vulnerabilidad inherente a la vida humana. Por ello, de la mano de Luis Pérez Aguirre, consideramos que el camino pedagógico que posibilita el reconocimiento y la defensa de los DD. HH., en y desde la educación para una vida en el espíritu, debe partir del principio de sensibilidad.

No se trata de contraponer el *logos* y el *phatos*, antes bien, lo que buscamos es otorgarle al sentir un 'lugar' educativo, no aquel que lo sitúa como «mera afectividad, como la pasividad que se siente afectada por la existencia propia o ajena»²⁶⁸, sino como condición de posibilidad para la autotranscendencia, para salir de sí, contemplar a los otros, reconocer la dignidad común y luchar en pro de ella en medio de las realidades de indignidad.

En coherencia con los planeamientos realizados, asumimos el principio de sensibilidad al considerar que antes de cualquier proceso de racionalidad, el ser humano vive, siente, experimenta. La experiencia «desencadena los diversos procesos por los cuales el sujeto toma contacto con el mundo. Por eso, cuando se advierte desde la razón, ya estaba ahí; solo cabe mirarla cuando ya está presente»²⁶⁹. Así afirmamos que, antes de cualquier proceso racional, toda espiritualidad teológica liberadora y todo camino de dignificación supone una experiencia; una experiencia de autotranscendencia profundamente humana que despierta el deseo de comunión con el otro, especialmente con aquel a quien se le ha negado su dignidad. Una experiencia llamada indignación.

268 Cf. Luis Pérez Aguirre, «Si digo educar en derechos humanos»: 54.

269 Andrés Torres Queiruga, «La Experiencia de Dios: posibilidad, estructura y verificabilidad», *Pensamiento* 211, vol. 55 (1999): 37.

La indignación en cuanto experiencia humana básica surge del mirar, escuchar y sentir la realidad real del otro, «aquella que toca los puntos más sensibles de la vida, que implica y provoca una reacción incontenible en la persona que la contempla»²⁷⁰.

Esta indignación no es algo que permanezca donde está, como un sentimiento estéril que no genera ningún dinamismo. Es una indignación radical que trae consigo una demanda ineludible. Nos afecta, nos sacude y nos mueve imperativamente. Nos sentimos cuestionados por ello, en lo más profundo de nuestro ser. Lo vemos con un desafío ineludible: sabemos que no podemos transigir, tolerar, vivir o aceptar la injusticia, porque hacerlo sería traicionar lo más profundo y profundo de nosotros mismos²⁷¹.

En efecto, la indignación en cuanto experiencia humana constituye «el choque [emocional] que desencadena los diversos procesos por los cuales la persona toma contacto con el mundo»²⁷² y da respuesta a las preguntas trascendentales de la existencia. Desde este sentido de 'choque' la indignación encuentra una correlación pedagógica con la espiritualidad, en tanto no es posible educar para una vida en el espíritu si dicha educación no está mediada por procesos de enseñanza-aprendizaje que confronten al estudiante con la realidad.

Ahora bien, la indignación en cuanto camino pedagógico no se queda tan solo en el reconocimiento y contemplación de la realidad, antes bien, ella está mediada por procesos pedagógicos relacionados con la afectación e implicación que nace, no de una ideología o doctrina, sino del sentir empatía y compasión con el que sufre; consiste en esencia en sentirse mal porque otro se siente mal, unido a la inclinación de tenderle la mano y en «oír el grito

270 Cf. Pedro Casaldáliga y José María Vigil, *Espiritualidad Liberadora*, 51.

271 Pedro Casaldáliga y José María Vigil, *Espiritualidad Liberadora*, 52.

272 Andrés Torres Queiruga, «La Experiencia de Dios: posibilidad, estructura y verificabilidad», 37.

del sufriente y tener la sensibilidad para responder a él»²⁷³. Desde el punto de vista espiritual, este sentimiento se materializa en la conversión, en el cambio de vida, en el salir de sí para emprender el camino de encuentro y comunión con la comunidad humana.

Si la Espiritualidad liberadora es propuesta como el fundamento teológico que favorecería el aporte de la ERE a la educación en y para los DD. HH., la indignación resulta ser el camino pedagógico que posibilitaría alcanzar tal fin. Lo es en tanto implica una ruptura con los procesos pedagógicos que priorizan al individuo y relativizan sus compromisos con la comunidad humana, de la cual él hace parte. Lo es en tanto supone que la ERE centre su quehacer formativo en la experiencia espiritual que lleva al ser humano a salir de sí, a autotrascenderse con el fin de adelantar proceso de comunión espiritual con el otro, como signo y camino dignificación de la comunidad humana.

En este orden de ideas, una ERE que eduque en y para espiritualidad orientada desde procesos pedagógicos fundamentados en la indignación, respondería al ideal de educación en y para los DD. HH., en tanto articularía la tarea de dignificación personal con el reconocimiento de la humanidad común.

Conclusión

La educación es una realidad, un proceso, un hecho social que ha acompañado a la humanidad a lo largo de su historia. Sustentado en un ideal de ser humano, la comunidad humana ha reflexionado, analizado y establecido procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la construcción y consolidación de sociedades profundamente humanas. De manera particular, el interés y la pregunta al respecto de lo que nos hace humanos ha surgido de realidades donde la humanidad ha atentado contra ella misma. Si bien, las respuestas dadas han estado enmarcadas por la filosofía, la política, la sociología, entre otros saberes, ha sido a la educación a la que se

273 Luis Pérez Aguirre, «Si digo educar en derechos humanos», 53.

le ha asignado la tarea social de promover y garantizar el reconocimiento y respeto de aquello que nos hace comunidad humana. Un ejemplo claro de lo que intentamos expresar aquí lo encontramos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Como lo señalamos a lo largo del texto, esta Declaración surge como acuerdo común de los Estados que, luego de experimentar los estragos de la guerra, desean reafirmar su fe «en la dignidad y el valor de la persona humana y en los derechos fundamentales que ella posee, y se declaran resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida»²⁷⁴ mediante la enseñanza y la educación.

En este orden de ideas, acoger el llamado que las Naciones Unidas realizan al respecto del reconocimiento y promoción de los derechos humanos, implica a su vez volcar la mirada en la educación no solo en su connotación de derecho humano, sino también desde la responsabilidad que el ejercicio de este derecho trae consigo. Como lo expusimos a lo largo del texto, concluimos reafirmando que la educación en y para los DD. HH., en su contenido y su finalidad, debe estar centrada en la persona, como un fin en sí mismo y no como un medio; en aquella que en la unidad y multiplicidad de sus dimensiones es llamada a la autotranscendencia y a la comunión con los otros, lo otro y lo totalmente otro.

Así, esta educación centrada en la persona debe entrar en diálogo con las pedagogías que sitúan al ser humano desde su individualidad como parte de una comunidad; pedagogías que lo dispongan a salir de sí, para mirar, reconocer y sentir a los otros; pedagogías que en la articulación del *logos* y el *phatos* dispongan al ser humano a la construcción de su propia dignidad desde el reconocimiento y comunión con la dignidad o indignidad de los otros.

De la mano de lo expresado hasta aquí, reafirmamos que la tarea de cualquier acto educativo no se limita a la reflexión teórica orientada hacia la defensa de la dignidad individual; antes bien, para alcanzar tal fin, es necesario seguir los pasos de lo propuesto por Valadier y Dussel, para quienes la condición de posibilidad

274 Cf. Naciones Unidas, Declaración Universal de los derechos humanos, preámbulo.

para alcanzar la propia dignidad supone el compromiso liberador con los escenarios y realidades en las que la dignidad es negada. Compromiso que, en la ERE, a nuestro juicio, solo puede ser realizado desde el desarrollo de la espiritualidad.

La espiritualidad es tan humana como la dignidad; la espiritualidad, como lo diría Leonardo Boff, es la dimensión humana que pone a la persona de cara a la búsqueda de sentido de su existencia. En el marco general del quehacer educativo, quien más sino la ERE para asumir desde su particularidad epistémica la tarea de educar en y para una vida en el espíritu, como signo de una vida en y para la promoción de la dignidad humana.

Así, situar la espiritualidad como fundamento epistémico de la ERE, desde el cual esta disciplina formativa aporta al reconocimiento y defensa de los DD. HH., implica emprender caminos de diálogo pedagógico con las diversas espiritualidades que han sido y son expresión de la búsqueda de autotranscendencia humana. En este texto realizamos una opción particular al respecto de la espiritualidad de la liberación, considerando que la praxis de esta trae consigo una apertura dialogal a la diversidad de experiencias que al respecto de la búsqueda de sentido emprende cada ser humano; como lo evidenciamos en el texto, al estilo del samaritano, liberar no implica negar la particularidad del otro, antes bien, supone reconocerlo y acogerlo en su complejidad existencial y su particularidad humana.

Finalmente, afirmamos que el aporte de la ERE a la educación en y para los DD. HH. requiere de procesos educativos relacionados con la alteridad y el pensamiento crítico. De tal manera que, desde su quehacer particular esta área, del conocimiento y de la formación, articule el saber y la praxis en DD. HH. como parte inherente al proyecto de vida de quienes están siendo educados.

Bibliografía

Ammicht-Quinn, Regina. «¿Es sagrada la dignidad?: ¿El ser humano, la máquina y el debate sobre la dignidad?». *Concilium: Revista internacional de teología* 300 (2003): 215-228.

- Artacho, Rafael. *Enseñar competencias sobre la religión: Hacia un currículo de religión por competencias*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2009.
- Barba, José Bonifacio. *Los Derechos humanos como educación valoral -aparado Naturaleza de los DDHH*. México: Fondo de Cultura Nacional, 2014.
- Boladeras Cucurella, Margarita, ed. *Qué es dignidad: Filosofía, derecho y práctica sanitaria*. Barcelona: Proteus, 2012.
- Casaldáliga, Pedro y Vigil, José María. *Espiritualidad Liberadora*. Bogotá: Paulinas, 1992.
- Conferencia Mundial de los Derechos Humanos. *Declaración de Viena y programa de acción*. Consultada en diciembre 7, 2018. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>
- De Sousa, Boaventura. *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos*. Madrid: Trotta, 2014.
- Dussel, Enrique. «Dignidad: negación y reconocimiento en un contexto concreto de liberación», *Concilium: Revista internacional de teología*, 300 (2003):105-108.
- Enríquez Sánchez, José María; Pérez Rodríguez, Cristina; Otero León, Lourdes; Pérez Rodríguez, David; Ferrari Nieto; Enrique. *Teoría y Práctica Educativa de los derechos humanos*. Valencia: Tirant Humanidades, 2015.
- Gustavo, Gustavo. *Teología de la liberación, perspectivas*. Salamanca: Sígueme, 1975.
- Gutiérrez, Gustavo. *Beber en su propio pozo*. Salamanca: Sígueme, 1986.
- Magendzo, Abraham. *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM, 2006.
- Mestre Chust, José Vicente. *Los derechos Humanos*. Barcelona: UOC, 2016.
- Metz, Johann Baptist. *Por una mística de los ojos abiertos*. Barcelona: Herder, 2013.
- Mujica, Rosa María. «¿Qué es educar en derechos humanos?». *Dehuidela: Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*

15 (2007): 21-36. Consultada en noviembre 29, 2018, <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24456.pdf>.

Naciones Unidas, Unesco. *Plan de acción: Programa Mundial para la educación en derechos humanos: Primera etapa*. New York y Ginebra, 2006. Consultada en diciembre 10, 2018. <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>.

Naciones Unidas. *Plan de Acción del Decenio para la educación en esfera de derechos humanos*, 1996. Consultada en diciembre 7, 2018. www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Decade.aspx.

Pérez Aguirre, Luis. «Si digo educar en derechos humanos». *Dehuidela: Revista Latinoamericana de Derechos Humanos* 15 (2007): 49-56. Consultada en noviembre 29, 2018. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24458.pdf>

Peces-Barba, Gregorio. «Dignidad Humana». En *10 palabras clave sobre derechos humanos*. Dirigido por Juan José Tamayo, 55-76. Pamplona: Editorial Verbo Divino, 2005.

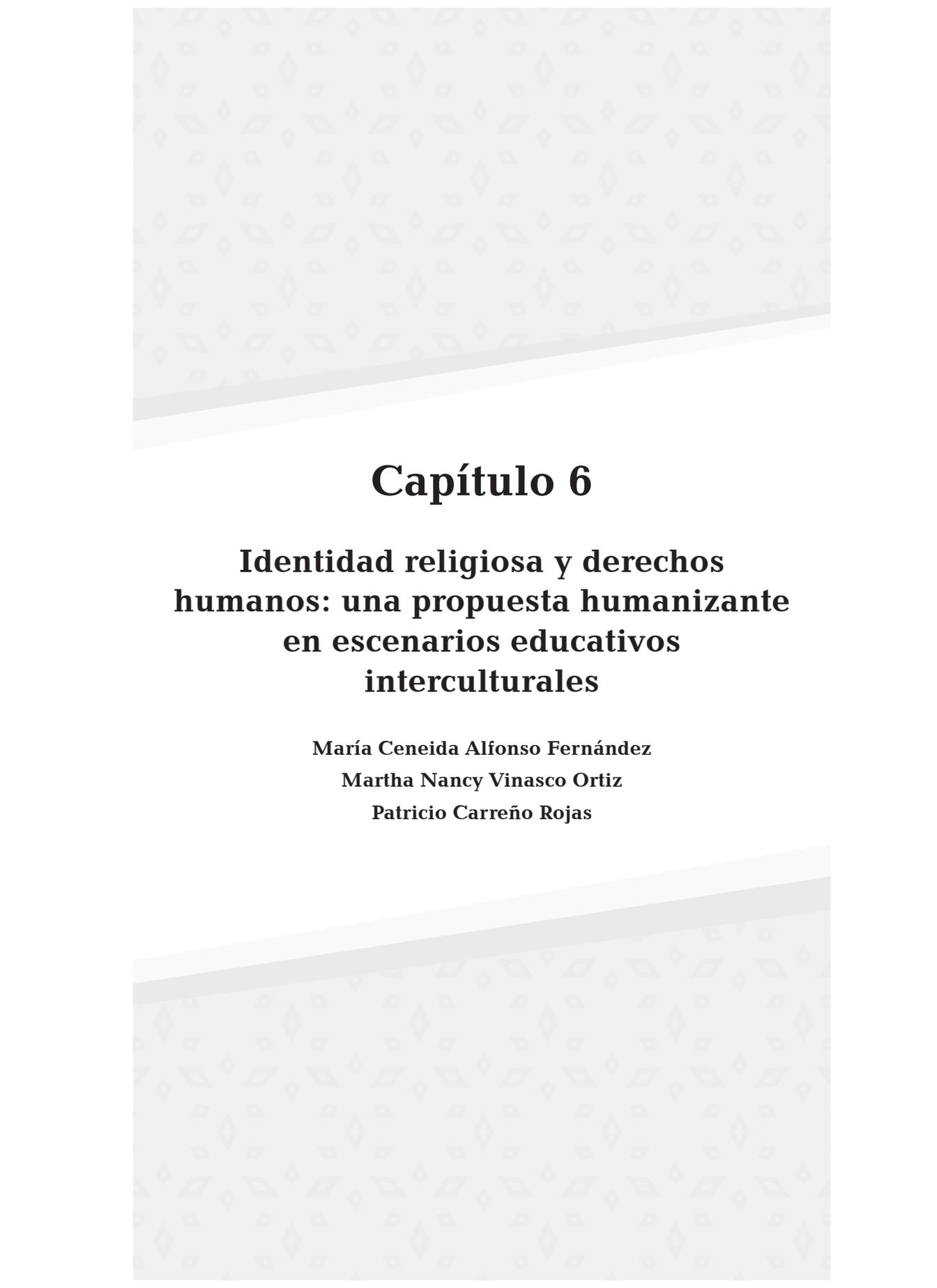
Tillich, Paul. *Dimensión Perdida*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1970.

Torres Queiruga, Andrés. «La Experiencia de Dios: posibilidad, estructura y verificabilidad». *Pensamiento* 211, vol. 55 (1999): 35-59.

Tünnermann Bernheim, Carlos. *Los derechos humanos: Evolución histórica y reto educativo*. UNESCO: Caracas, 1997.

UNESCO. «Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales». Consultada en diciembre 7, 2018. http://www.unesco.org/education/pdf/PEACE_S.PDF.

Valadier, Paul. «La persona en su indignidad». *Concilium: Revista internacional de teología* 300 (2003): 231-239.



Capítulo 6

Identidad religiosa y derechos humanos: una propuesta humanizante en escenarios educativos interculturales

María Ceneida Alfonso Fernández

Martha Nancy Vinasco Ortiz

Patricio Carreño Rojas

Introducción

Es evidente que algunos sectores educativos se preguntan por el sentido de la vida. Ellos acuden probablemente a las respuestas científicas y técnicas, a las múltiples propuestas emanadas por la globalización, a los medios digitales e incluso al devenir de la cuarta revolución industrial²⁷⁵. Indudablemente la emancipación por lo efímero y la carga de desencantos han llevado al hombre de hoy a volver la mirada a la experiencia religiosa y a la sensibilidad de reclamarle al mundo que los derechos humanos, como un bien común, no deben quedarse solo como elementos constitutivos de una comunidad, sino que, por el contrario, deben exaltar la dignidad humana, máxime en los escenarios mencionados donde se evidencian rasgos de diversidad religiosa y diversidad cultural. No obstante, para responder por el sentido trascendente del ser humano es urgente la presencia de lo sagrado en medio de los ámbitos escolares.

Partir de las generalidades humanas para intentar comprender el accionar del hombre de hoy en medio de los afanes que la sociedad le presenta, le genera y le incita es intentar acercarse también a las realidades históricas que él mismo ha construido y por las que de múltiples formas ha divagado para encontrarle sentido a su propia

275 Es preciso anotar que «la acelerada revolución tecnológica tiene dos rasgos totalizantes. Por un lado, modifica casi todas las prácticas humanas (trabajo, comunicaciones, transporte, ciencia, etc.). Y, por otro, no hay sector que se pueda escapar de su influencia: los políticos, los administradores públicos, los agentes privados, la academia y la sociedad civil», no se excluye tampoco a esta revolución, el área de las humanidades. Cf. «La clave para entender el surgimiento de la cuarta revolución industrial», *Revista Dinero* 487 (2016): 18- 26.

existencia; incluso por el desarraigo que ha imperado en diversas culturas, es necesario que los seres humanos se apropien de la realidad en la que se encuentran inmersos, donde lo material y descomunal crea en su ser un sin número de necesidades erróneas, por las que no vale siquiera la pena salir a su encuentro.

Las grandes urbes, incluso las poblaciones menos favorecidas, se encuentran frente a una realidad histórica donde comparten escenarios educativos, sociales, culturales, y en menos cantidad, algunos espacios de trabajo, dichas poblaciones provenientes de zonas lejanas o distantes, bien sea por desplazamiento forzado, violencia, o sencillamente porque se hallan explorando nuevas oportunidades. Por lo que fuere, las sociedades hoy se encuentran frente al reto de adquirir nuevos lenguajes para el reconocimiento del otro, donde se promueva la sana convivencia en el marco de la dignidad y el aprendizaje entre culturas, teniendo en cuenta que la vida humana necesita iluminar su camino para autoconstruirse y fomentar sus proyectos de felicidad.

No puede negarse tampoco que son múltiples las condiciones de calidad de vida que pueden satisfacer o no a los seres humanos, en tanto que ellos necesitan hoy encontrarle sentido a su existencia y a su historia, más cuando en los escenarios educativos han proliferado de forma exacerbada diversas formas culturales, religiosas, digitales, de género, entre otras.

Según la realidad vista desde la comprensión de lo que acontece en el aula, al maestro de hoy, en especial el de Educación Religiosa Escolar (ERE), quien es expresamente el encargado de apoyar a los estudiantes en las reflexiones que atañen a la dimensión por lo sagrado, le corresponde generar escenarios, por un lado, como mediador de las diversidades religiosa y cultural que hoy se encuentra en el aula y, por el otro, como apoyo por la vaga comprensión de lo que significa buscar la verdad y el sentido de la vida más allá de lo propuesto por la sociedad de consumo cargada de ideologías, además de las propuestas simpatizantes provenientes de las ciencias y las tecnologías para los jóvenes de

hoy, propuestas con insumos baldíos que difícilmente fortalecen en ellos un desarrollo altruista. Ya lo planteaba Hurtado:

la formación será integral si desarrolla de manera equilibrada la facultad de la razón para pensar, sentir y hacer espiritual y terrenal, haciendo que se complementen y ayuden al hombre al ejercicio de la autonomía, al desarrollo del ser social y a la búsqueda de la felicidad, guiada siempre por el ideal de la justicia y bien común²⁷⁶.

Atendiendo el planteamiento del autor, no es desconocido que la fundamentación de los derechos humanos fue concebida en orden a las necesidades humanas, y la lógica de esos derechos dinamizan las relaciones intrínsecas de las comunidades; sin embargo, son poco o mal internalizados por la escuela del siglo XXI. Con ello no cabe duda de que es urgente poner en diálogo tales saberes y más aún los derechos que están en relación con la dignidad humana, incluso, los de la necesidad que tiene el hombre de desarrollarse como ser espiritual, es decir, el derecho a la libertad religiosa.

1. La identidad religiosa: un derecho fundante del hombre de hoy

La naturaleza intelectual del hombre se perfecciona y se debe perfeccionar por la sabiduría que atrae suavemente la mente humana hacia la búsqueda y el amor de la verdad y del bien. Guiado por ella, el hombre trasciende de lo visible a lo invisible²⁷⁷.

Ubicados frente a una panorámica donde confluyen seres humanos con la expectativa de formarse y donde los diversos saberes disciplinares serán transmitidos desde la naturaleza de

276 Hugo Hurtado Valencia y Mariela Sánchez Rodríguez, «La formación por competencias, un acto deshumanizante», *Gaimaleón*, vol. II (2013): 71.

277 Concilio Vaticano II. *Gaudium Et Spes*, n.º15. (Bogotá: San Pablo, 2006), 145.

sus contenidos para poder aportar a la construcción de nuevas sociedades, es lo que en últimas espera la escuela de hoy; por tanto, en uno de esos espacios académicos se entrega también el acervo cultural y el mensaje del humanismo cristiano a las generaciones del siglo XXI. Esta es una de las urgencias frente a las realidades cotidianas, teniendo en cuenta que es un reto que le corresponde al maestro de Educación Religiosa discernir con sus estudiantes en el aula, dadas las múltiples ofertas de orden religioso que se instauran al interior de estas, más que en décadas pasadas.

Desde los primeros siglos en que se empezó a expandir el humanismo cristiano, este ha tenido cabida en muchas culturas y una fuerte oleada desde el pensamiento filosófico en otras, bien lo expone Torres citando a Colomer: «Dios está presente en el pensamiento de Heidegger por el hueco que deja su ausencia»²⁷⁸. No es ajeno tampoco que este pensamiento cale hoy en los jóvenes de los contextos educativos por la falta de conocimiento y discernimiento de los principios cristianos. Ellos, los jóvenes, se encuentran expuestos a divagar entre concepciones ideológicas sin dar respuesta todavía a las inquietudes sobre la plenitud de su existencia, además, no conocen tampoco a profundidad el mensaje cristiano, del que poco se discute en la escuela.

De otro lado, quienes están «dispuestos a admitir que la experiencia de Dios conduce a la perfecta realización del hombre (...), admirarían las maravillas que Dios es capaz de hacer en el hombre; un ideal inasequible, irrealizable, para los que se ven forzados a vivir en medio de las ocupaciones, las luchas, las alegrías y las penas de la vida ordinaria»²⁷⁹ se convierte en dos dilemas a resolver: uno, a volver con impulso por lo sagrado, condición que emerger en el hombre, y con esta premisa, el maestro de ERE tiene insumos para aportar a la resignificación no solo conceptual, sino también desde la experiencia cristiana a la elaboración de nuevas

278 Andrés Torres Queiruga, *El problema de Dios en la modernidad* (Navarra: Verbo Divino, 1998), 150.

279 Juan Martín Velazco, *La experiencia cristiana de Dios* (Madrid: Trotta, 2007), 186.

dinámicas que lleven a los jóvenes en el aula a preguntarse por la esencia del Bien y la Verdad, o, segundo, aplazar la experiencia religiosa, aunque sostiene Coy que: «De ahí que la formación religiosa sea una necesidad antropológica y social, que permite a los jóvenes insertarse críticamente en la sociedad»²⁸⁰.

Así que, acoger las disposiciones que la humanidad de Dios, representada en Jesús de Nazaret, delegó a sus primeros seguidores, y aproximarse con fidelidad a la transmisión de tal encargo en un lenguaje crítico pero comprensible, cercano y creativo, pero fiel, es estar atentos al contexto socio-cultural donde el maestro se desenvuelve; en tanto que desde las prácticas pedagógicas le es preciso comprender con profundidad el legado cristiano para aportar a la edificación de una escuela donde los valores del Evangelio, lejos de crear divisiones por la diversidad religiosa que se evidencia en el aula, sea el puente que acerque las comunidades para que, una vez recibida la experiencia de Dios, estas respondan a sus búsquedas de alegrías, esperanzas, angustias y tristezas.

La Educación Religiosa por su misma naturaleza logra adentrarse en la existencia de una comunidad educativa para que, animados por la experiencia cristiana, puedan enfrentar sus retos personales por cuanto todas están llamadas a ser constructoras de paz en las aulas y, por ende, en el mundo; en tanto que la transformación es lograda en la medida en que los agentes educativos dinamicen las estructuras humanas e impere la sensibilidad del espíritu. No en vano cabe la pregunta que se plantea Ratzinger: «¿qué es lo que puede unir las culturas entre sí de modo que no sólo queden hilvanadas externamente la una junto con la otra, sino que de su encuentro brote una eterna fecundación y purificación?»²⁸¹.

En la reflexión de tal cometido subyacen las profundas diferencias culturales y religiosas; sin embargo, la importancia radica en

280 María Elizabeth Coy Africano, «La educación religiosa escolar en un contexto plural reflexiones preliminares», *Franciscanum* 154 (2010): 59.

281 Joseph Ratzinger, *Fe, Verdad y Tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo* (Salamanca: Sígueme, 2003), 60.

generar un diálogo que suscite al encuentro, teniendo en cuenta que parte de la misión cristiana está en anunciar el misterio cristológico, el cual brinda herramientas necesarias para madurar la fe, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la aceptación del otro con sus enigmas, es decir, la axiología puesta en escena desde el aula. Estos son elementos que exaltan la dignidad de la comunidad educativa como propuesta emancipadora de una sociedad carente de atributos humanos.

Ahora bien, esa sociedad no está condenada a vivir sobre su banalidad ni en los actos recurrentes de vulnerabilidad donde no alcanza a comprender su propio desprestigio, más por el contrario, la propuesta humanizante se halla explícita en la búsqueda del hombre por lo Sagrado, en donde puede encontrar la plenitud de su existencia en cuanto que la búsqueda por lo Santo arranca de la necesidad humana de preguntarse por el sentido de la vida, de su entorno, de su inmanencia y, por ende, por la trascendencia. La pregunta por lo trascendente ha sido abordada por la ciencia, el arte, la filosofía y la religión que, junto con la dimensión inmanente de la vida, se hacen cargo de la contingencia.

Por lo tanto, es una pregunta que no se puede ni debe desestimar, especialmente en el contexto educativo en donde se pretenden dar a conocer los distintos y variados modos de comprender el mundo, los sujetos y las culturas. Tanto es así que la pregunta por la trascendencia es una cuestión que anida en lo propiamente humano. Tal como lo expresa Kasper:

Por su naturaleza, el hombre carece, en principio de patria y de orientación en el mundo. Tiene que crearse por sí mismo su entorno y orientarse en él. Por ello pregunta por el destino y el origen de la vida y de la realidad (...). Sin duda esta pregunta puede ser olvidada y reprimida durante largo tiempo, sin embargo, siempre vuelve a haber situaciones en las que preguntamos: ¿qué sentido tiene el conjunto de la

realidad?, (...) ya que en último término el hombre es para sí mismo una pregunta²⁸².

Por lo tanto, aproximarse a las respuestas es posibilitar en la escuela el pensamiento crítico y objetivo frente a las concepciones y acciones que hacen más humano lo humano. Al interior de las aulas, Cruz menciona que: «el problema de la educación, se asume como un problema (...) de la cultura minoritaria o subalterna, no como una cuestión que atañe a todos los sectores de la sociedad como requisito para forjar relaciones simétricas entre la culturas que la habitan»²⁸³; de igual forma, se le da fuerza en gran medida al estudio de la ciencias duras, relegando los contenidos problemáticos de las ciencias humanas, expresamente de la educación religiosa, la cual tiene su fundamentación no solo desde lo antropológico, sino también epistemológico y otros.

De tal manera que la educación religiosa se sitúa y dialoga con la realidad desde la antropología y desde los fenómenos sociales y culturales, es decir, desde una determinada manera de comprender al hombre y la sociedad, como un sujeto que construye humanidad y se construye dentro de una cultura determinada, no desde sí mismo, sino inscrito en una relación de la interdependencia con los demás. De esta manera se entiende al sujeto como construcción social y cultural que avanza en la búsqueda de autorrealización y del bien común.

Se suele desconocer que, en los mencionados escenarios interculturales, el saber disciplinar de la Educación Religiosa puede contribuir a la identificación de las necesidades religiosas, así lo ratifica la Ley General de Educación 115 de 1994, en su artículo 23, reconocida como área fundamental y resaltando en ella el valor que tiene al aportar a la formación integral del individuo a través de la dimensión religiosa y su comprensión como componente inmerso en

282 Walter Kasper, *La fe que excede todo conocimiento* (Bilbao: Sal Terrae, 1987), 45.

283 Edwin Cruz Rodríguez «La interculturalidad en las políticas de educación intercultural», *Praxis & Saber* 12, vol. VI (2015): 197.

la cultura. Con este reconocimiento se da a entender que al interior de la persona acontece una experiencia religiosa que lo conduce a relacionarse con lo trascendente.

Ante la pregunta por la razón de ser de las cosas y de la realidad en general es que aparece y se comprende lo trascendente, como una realidad inherente a todo ser humano que, al detenerse y posicionarse reflexivamente frente y en relación el mundo, la historia y los acontecimientos, lo sobrepasa en su comprensión más inmediata y que exige el reconocimiento de que la realidad no se identifica plenamente con lo que es empíricamente verificable, reduciendo la comprensión de la realidad solo como objeto de estudio de sus causalidades, pero que no logra responder respecto de la razón de ser de dicha realidad.

Lo que se entiende por lo trascendente, desde el saber de las ciencias de la religión, remite a una aproximación en la comprensión integral del ser humano, como un sujeto que ante todo se relaciona con los demás y con el mundo desde sus afectos, creencias y valores y con todas sus limitaciones, pero también con todas sus posibilidades de trascender, de salir de sí mismo, de ir en búsqueda de una realidad que lo altera, le acontece y le sobrepasa en el esfuerzo de comprensión total de la realidad, exigiendo un análisis de la realidad y, ante todo, una disposición reflexiva y contemplativa²⁸⁴.

Lo trascendente no significa salir de la propia realidad y condición para huir hacia una realidad imaginaria y etérea, más bien por el contrario, exige estar dentro de la realidad y en relación con ella, pero de manera crítica y situándose de una determinada manera de ser y de estar en la realidad. La construcción de cada uno de los proyectos de vida que van forjando los alumnos va en esta dirección porque se entiende que todo el esfuerzo por ofrecer una educación integral es también una educación que pretende integrar al sujeto

284 Cf. Louis Roy, *Experiencias de trascendencia. Fenomenología y crítica* (Barcelona: Herder, 2006), 27.

a su realidad personal y colectiva. En este sentido, la Educación Religiosa dentro del currículum contribuye activamente en ofrecer una educación integral e integradora y en ningún caso alienante y de fuga de la condición humana y de todo lo que le acontece. Por tanto, lo humano le acontece a la Educación Religiosa, por tal razón, todo lo que refiere a los derechos y responsabilidades humanas son también una preocupación de lo religioso y, en consecuencia, de la Educación Religiosa Escolar.

2. Los Derechos Humanos y su relación con el humanismo cristiano

Al intentar hacer una aproximación al origen de los derechos humanos, desde la fe cristiana, cabe precisar que Santo Tomás de Aquino y San Agustín de Hipona incursionaron en las reflexiones que atañen el humanismo cristiano, y en la mitad del siglo XX el Papa Juan XXIII, en la Encíclica *Pacem in Terris*, presenta unas precisiones donde plantea que los derechos humanos son en y para la sociedad.

Ahora bien, la declaración *Dominus Iesus*, en el numeral VI, plantea inequívocamente que: «las diferentes tradiciones religiosas contienen y ofrecen elementos de religiosidad que proceden de Dios y que forman parte de todo lo que el Espíritu obra en los hombres y en la historia de los pueblos, así como en las culturas y religiones»²⁸⁵. Es importante resaltar que los derechos humanos aproximan a las comunidades hacia el bien común, asimismo, posibilitan el diálogo permanente entre las culturas, en tanto que la relación permanece intrínseca con los criterios cristianos, que promueven la paz, la justicia, la libertad y la dignidad humana, entre otras, como propiciadores de la emancipación del ser humano.

Retomando la historia a partir de lo que Nikken reflexiona con relación a los derechos humanos, es importante resaltar que

285 La curia Romana, consultada en agosto 23, 2018, <http://w2.vatican.va/content/romancuria/es.html>.

las primeras manifestaciones de los derechos humanos surgen de manera puntual en las revoluciones que buscaban la independencia, como las de Norteamérica, Iberoamérica y Francia. Estos derechos buscaron reconocer los derechos individuales como propios del ser humano, siendo el Estado el principal responsable de su salvaguardia y que reconoce en ellos la exaltación a la dignidad, la libertad, la vida y la felicidad ²⁸⁶. Si bien desde el punto de vista civil y político los derechos humanos pueden ser descritos como un conjunto de normas que, regulados bajo una autoridad territorial, cumplen el objetivo de ser mecanismo que garantiza una mínima convivencia entre todos los seres humanos con la finalidad de preservar la dignidad de cada individuo, sería posible que su contenido quede escrito para dar cumplimiento a una norma estatal si no se da el merecido reconocimiento de la dignidad al género humano.

Plantear una educación religiosa poniendo en el centro la dignidad humana es crucial en la educación de hoy, más si se tiene en cuenta que la sociedad actual es más plural, abierta a la diversidad. Y es precisamente en este contexto donde coexistir desde la diferencia de grupos sociales, étnicos y culturales se constituye en un desafío en orden a lograr integrar bajo un proyecto común a diversos grupos con sus respectivos paradigmas. Los actuales focos de migración, que viven las sociedades de esta época, dan cuenta de la necesidad que las actuales y futuras generaciones asuman un liderazgo ético para acoger la diversidad sin exclusiones, como bien lo propone el cristianismo desde su inicial expansión.

Esto implica además comprender que la educación religiosa por su naturaleza está llamada a asumir también una educación en los derechos humanos y en la promoción de una sociedad más justa y más humana, al menos en dos ámbitos de acción: por un lado, en educar adecuadamente en un auténtico sentido y sentimiento de pertenencia hacia la comunidad más inmediata, sea esta la familia, la escuela, la universidad, el barrio, grupos de participación juvenil,

286 Pedro Nikken, «El concepto de los Derechos Humanos», consultada en octubre 16, 2018, <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-concepto-de-derechos-humanos.pdf>

las iglesias, grupos deportivos, musicales; y, por otro lado, educar en el reconocimiento de la dignidad humana y del aporte real que pueden hacer los diversos grupos y organizaciones de cara a construir un mundo más justo y más humano, asuntos proclamados desde el humanismo cristiano.

En definitiva, para educar en los derechos humanos, según lo ratifica Cortina: «es indispensable [comenzar] por educar en el sentimiento de identidad y el sentido de reconocimiento»²⁸⁷. Ambas dimensiones se encuentran estrechamente vinculadas entre sí, puesto que favorece, especialmente en los jóvenes, el sentirse parte de una comunidad que los acoge y al mismo tiempo saberse reconocidos en dignidad por una sociedad que los necesita y valora su participación y compromiso ético. Sentido de pertenencia y reconocimiento de adhesión son dos procesos vinculados entre sí de cara a que los jóvenes sean y se sientan auténticamente ciudadanos proactivos y comprometidos éticamente con su entorno.

En la medida que los jóvenes se sientan parte integrante de una comunidad concreta y reconocidos por ella, se sentirán más motivados para integrarse de manera activa, constructiva y propositiva en ella. Solo de esta manera los jóvenes se pueden involucrar y motivar a adherirse a proyectos comunes. En este sentido, la Educación Religiosa Escolar tiene mucho que aportar desde su fundamentación axiológica y antropológica evangélica, situando la dignidad humana como elemento fundamental de su discurso educativo.

La dignidad humana se entiende desde la profundidad del ser, siendo este único e irrepetible, con lo que lleva a valorar que «ese fijarse en la singularidad de cada persona humana es una exigencia de la dignidad humana»²⁸⁸; en tanto que la preocupación está dada por el ser humano en su integralidad, él vive inmerso en una sociedad prescrita para exaltar el bien en el hombre.

287 Adela Cortina, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (Barcelona: Alianza, 2009), 31.

288 Javier Hervada, «El hombre y su dignidad en las palabras de Mons. Escrivá de Balaguer», *Fidelium Iura*, vol. II (1992): 20.

En la reflexión en torno a los derechos humanos y el humanismo cristiano, cabe resaltar que ambas categorías coinciden en que la dignidad hace parte de la naturaleza de la persona, la cual se da en sentido individual, pero a la vez colectivo. Es por ello por lo que las diferentes religiones del mundo proponen una concepción antropológica, un pensamiento filosófico e incluso, un orden social.

Desde el cristianismo se reconoce en la persona su individualidad, pero con un gran sentido relacional hacia el prójimo, de manera especial se define esta relacionalidad al llamado que hace Dios a hacer el bien. El reconocimiento profundo de la singularidad e individualidad de cada persona es lo que nos permite plantear una educación religiosa no solo desde una dimensión antropológica, sino también desde su dimensión relacional con la alteridad, con todo lo que al ser humano le acontece y le implica desde una construcción permanente de las relaciones humanas, en donde se encuentra demandado por salir al encuentro del otro, de los otros y de Lo Otro²⁸⁹.

En toda convivencia humana bien ordenada y provechosa hay que establecer como fundamento el principio de que todo hombre es persona, esto es, naturaleza dotada de inteligencia y de libre albedrío, y que, por tanto, el hombre tiene por sí mismo derechos y deberes que dimanen inmediatamente y al mismo tiempo de su propia naturaleza. Estos derechos y deberes son, por ello, universales e inviolables y no pueden renunciarse por ningún concepto²⁹⁰. Es, entonces, que desde la identidad de ser cristiano se da un profundo interés por la integridad de la persona, en búsqueda de la justicia y la equidad en correspondencia a unos derechos, pero que también implica unos deberes en pro de un buen desarrollo social, más armónico, que supera el individualismo en fraternidad universal y que va más allá de los límites que impone la ruptura de las clases sociales.

289 Cf. Emmanuel Lévinas, *El Tiempo y el Otro* (Barcelona: Paidós, 1993), 97.

290 Cf. Juan XXIII, *Carta encíclica Pacem in Terris*, n.º 164, consultada en marzo 9, 2019, http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_jxxiii_enc_11041963_pacem.html.

Una sociedad como la descrita anteriormente es lo que se denomina en la dialéctica cristiana como la civilización del amor, que, traducida en el campo de la educación religiosa, exige comprender que educar desde la identidad cristiana se vuelve no como una tarea de transmisión de los conocimientos y de los valores morales y ciudadanos, sino en un estímulo y en la creación de condiciones favorables para el aprendizaje significativo y contextual que permitan a los alumnos y alumnas forjar su identidad personal y moral, y así propiciar espacios de diálogo, participación y convivencia, en donde ellos puedan descubrir y construir nuevos aprendizajes éticos a la luz de los valores evangélicos, haciéndolos suyos desde una construcción de la autonomía y el diálogo.

Por eso es que se habla de 'educar' inspirados en el Evangelio y no de 'transmitir' todo aquello que se refiere a la dimensión valórica; asimismo, cuando se hace referencia a la formación ética y ciudadana, porque se reconoce a cada estudiante como sujeto único y autónomo que descubre la belleza y relevancia que tiene hoy en día la formación ética como dimensión inherente al ser humano y como fuente de una educación en los derechos humanos en sociedades plurales, globales e interculturales, como las actuales.

3. La interculturalidad: una conjugación en el aula

Reconocer la particularidad de las diversas culturas en América Latina y lo que es propio de ellas fue el interés emergente, hacia los años ochenta, de las reformas constitucionales, en tanto que no buscaban las conversiones de las minorías en ciudadanos mestizos, sino, como se mencionó, en identificar las particularidades de las mismas, dado que al reconocerlas se encuentra una gama de posibilidades para el encuentro donde los valores como el respeto, la convivencia, la igualdad y el diálogo hacen parte de los aprendizajes de ambas culturas.

Sin embargo, en América Latina y en particular en Colombia, dadas las condiciones culturales que prevalecen en ellas, no se descarta que

en tiempos actuales la sociedad trata de visibilizar los aspectos que no fueron atendidos ni tomados en cuenta dentro de la estructura social: casos de personas con discapacidad física o intelectual, personas pertenecientes a diversos grupos étnicos, con diferencias socioeconómica, etc. Fueron invisibilizados respecto a sus derechos y fueron excluidos²⁹¹.

En tal sentido, la mirada general que se despliega frente al reconocimiento del otro, de acuerdo con su contexto, es un asunto que enfatiza la urgencia de romper las desigualdades y cambiar de paradigma frente a las necesidades recurrentes que tiene los sectores menos favorecida, y que, de múltiples formas, hoy se hacen esfuerzos por equiparar el bien común. Es importante resaltar que

el marco educativo en Colombia es rico en diversidad cultural, resultado del más variado mestizaje. En razón de ello, la Constitución de 1991 reconoce y protege en casi treinta artículos la diversidad étnica y cultural de los pueblos indígenas, poblaciones afrocolombianas y el pueblo rom o gitano. Con esto se reconoce, entonces, que Colombia es un país multicultural²⁹².

Dado este panorama, que no es diferente a la realidad escolar en América Latina, surgen corrientes pedagógicas que luchan por la recuperación de la identidad de los sectores menos favorecidos de la sociedad. Es así que algunas propuestas humanistas, como la de Freire, son acogidas por la Iglesia Católica, que a partir de la Conferencia Episcopal de Medellín²⁹³, en el año 68, enfatizará en el trabajo pastoral con estas comunidades, comprendiendo que la

291 Sofia Yepez, Geomar Hidalgo, Shadira Procel, «La inclusión y la interculturalidad de cara a la educación. Caso escuela Waorani», en *Pensar, vivir y hacer la educación: visiones compartidas*. (Quito: centro de publicaciones PUCE, 2018), 201

292 María Alfonso, Martha Vinasco, «Repensar la educación Religiosa en contextos educativos interculturales», en *Educación religiosa escolar y educación para la paz. De la identidad a sus desafíos*. (Cali: Editorial Bonaventuriana, 2019), 31.

293 Cf. Iván Sánchez, *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. (Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2013), 36.

pobreza y la desigualdad requieren de un esfuerzo mayor, de tal manera que las desigualdades a nivel social, político, religioso sean contrarrestadas, recuperando de manera categórica los derechos humanos.

En consecuencia, la escuela se convierte en la intermediaria y en uno de los escenarios óptimos para recabar y exaltar de cada comunidad lo propio y estructural que de ellas proviene, para dinamizar los procesos educativos conforme a las necesidades y al reconocimiento de sus derechos. De igual forma, al interior de las aulas es donde, al posibilitar y potenciar la participación fluida y activa de los grupos étnicos, se proyecta la expansión de su riqueza cultural, de sus saberes locales, su lenguaje, su idiosincrasia, sus costumbres, es decir, su ser y estar en el mundo, siendo esta otra manera de eliminar la discriminación racial, religiosa, socioeconómica, entre otros, al tiempo que estas comunidades hacen parte de los actores educativos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, también aquí se presenta un desafío para la educación en general, en donde la Educación Religiosa Escolar puede realizar una significativa contribución en cuanto a atender a una problemática de la interculturalidad referida al inconveniente de la identidad y sentido de pertenencia. Walzer lo señala muy bien cuando afirma que «las personas han comenzado a experimentar lo que se puede entender como una vida sin fronteras claras y sin identidades propias y seguras. Los individuos se libran de sus estrechos vínculos locales, se mezclan libremente con los miembros de la mayoría, pero no asimilan necesariamente una identidad común»²⁹⁴. Se presenta aquí la tarea formativa de una educación religiosa en clave de educación para la interculturalidad, para promover que los estudiantes sean más y mejores ciudadanos o, como bien lo expresaba Don Bosco en su anhelo formativo de educar, «buenos cristianos y honestos ciudadanos».

294 Michael Walzer, *Tratado sobre la tolerancia* (Barcelona: Paidós, 1998), 89.

La escuela, al hacerse cargo de una educación desde el prisma de la interculturalidad, exige la tarea de propiciar las condiciones favorables para que los jóvenes sean capaces de construir con otros grupos sociales y culturales el espacio público común, construir un proyecto comunitario, social y político que favorezca la cohesión social y sentido de pertenencia para construir una ciudadanía intercultural tanto en el plano local como global, es decir, educar ciudadanos globales y cosmopolitas, tal como lo plantea Nussbaum²⁹⁵. De igual forma, Carreño menciona que «los cosmopolitas arraigados en una comunidad concreta que nos acoge y nos hace sentir parte integrante de ella, y que al mismo tiempo podamos construir nuestra sociedad en clave global, es decir, educar en una ciudadanía intercultural con raíces, pero con alas»²⁹⁶.

Abordar los temas de educación en los escenarios donde prima la cultura dominante es el pretexto posible para que se incluyan las relaciones entre las culturas, no como acto dominante sobre las minorías, sino como posibilitadores de aprendizajes conjuntos donde se atiende una necesidad social, y no donde impere el abandono de los legados culturales propios de las minorías. Cruz expresa que es necesario que «los grupos culturales desfavorecidos se integren en igualdad de condiciones a la cultura mayoritaria, avanzando hacia una sociedad donde no es necesario el trato diferenciado a lo que es diferente, más que favorecer el desarrollo de la diversidad»²⁹⁷.

Lo anterior, desde el humanismo cristiano, sostiene y promulga la igualdad, teniendo en cuenta la exaltación de la dignidad humana como creación perfecta que cuida la vida y que reconoce al otro como el próximo de quien puede aprender la riqueza que existe en las diferencias. De este modo se podrá entablar una comunicación dialógica donde, a partir de los aprendizajes emergentes, se

295 Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad* (Madrid: Paidós, 2005), 215.

296 Patricio Carreño, «Juventud y ciudadanía», en *Juventud (es) y jóvenes; perspectivas desde la formación integral UCSH. Experiencias académicas desde diversos espacios formativos* (Santiago: UCSH, 2017), 80.

297 Edwin Cruz Rodríguez, «La interculturalidad en las políticas de educación intercultural», *Praxis & Saber* 12, vol. VI (2015): 202.

procure la conservación de la identidad de cada cultura, teniendo en cuenta que «las políticas interculturales de educación suponen un reconocimiento de la diferencia en forma permanente»²⁹⁸.

Es precisamente en el escenario de Educación Religiosa donde se deben poner en diálogo los sentires de la diferencia tanto religiosa como cultural, esto implica romper esquemas y estructuras rígidas que inhabilitan el potencial de comprender al otro con sus diferencias, alejando la discriminación que divide la sociedad de hoy. No obstante, también es importante reconocer que cada cultura, desde su propia identidad, es rica en saberes que la hace única en medio de los contextos socioculturales, lo que es propicio para el desarrollo de los pueblos y naciones; por ende, la educación desde la identidad religiosa propenderá a la emancipación de las estructuras dominantes.

A manera de conclusión

Avanzar en el campo de la educación religiosa requiere dar pasos significativos en dos aspectos: por un lado, avanzar hacia una pedagogía de la equidad, a fin de que las actuales y futuras generaciones sean actores protagónicos en la búsqueda de la igualdad, la equidad y la solidaridad; y, por otro lado, crear las condiciones para avanzar hacia una pedagogía de la inclusión²⁹⁹, educando en la integración y búsqueda de diálogos entre los distintos grupos y sociedades. Se trata de integrar en medio de la diversidad, desde la base y del cultivo del diálogo y el respeto por la dignidad y singularidad de cada individuo y de los diversos grupos sociales y culturales. Para ello es necesario llevar al aula estos desafíos educativos para promover una educación intercultural y ciudadana a la luz de los valores cristianos que fundamentan y orientan el quehacer educativo.

298 Edwin Cruz Rodríguez, «La interculturalidad en las políticas de educación intercultural», 203.

299 Margarita Bartolomé Pino, *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural* (Barcelona: Narcea, 2002), 87.

Por otro lado, la Educación Religiosa Escolar tiene el desafío de educar desde la tensión unidad-diversidad; es decir, unidad en su fundamentación antropológica, ética y religiosa, pero en clave de diversidad para comprender y posteriormente educar adecuadamente en los valores socio morales que sustentan una educación en los derechos humanos, y en la búsqueda de construir sociedades más justas y democráticas. Es importante comprender la democracia no solo como una determinada forma de gobierno, sino ante todo como un modo de con-vivir, un modo de estar en el mundo. Con-vivir es vivir con el otro, con los demás en los distintos niveles de participación y compromiso en la promoción de la dignidad humana.

La validación de la democracia como la manera más deseable de organización y de convivencia se presenta hacia la Educación Religiosa Escolar como una posibilidad de contribuir en la construcción de los valores con mayor amplitud, invitando a los alumnos y alumnas a hacerse cargo de manera libre y responsable de sí mismos, de los otros y de la sociedad en general, procurando favorecer una sociedad más libre, justa, pluralista e inclusiva.

Un segundo desafío será promover una formación integral de las personas en donde puedan incorporar los valores de justicia, igualdad y dignidad. Y, en tercer lugar, deberá plantear qué modelo de ciudadanía enseñar en una sociedad abierta y pluralista, en donde coexisten distintas maneras de entender la educación y la misma sociedad, a fin de promover una educación en los valores democráticos que garanticen una sana y constructiva convivencia desde el diálogo abierto, inclusivo y plural.

Finalmente, a la Educación Religiosa Escolar, en su propuesta pedagógica de aproximarse a responder a los desafíos educativos actuales en clave de interculturalidad, se le presenta la tarea de educar en la convivencia, promover en el aula un lugar de aprendizajes en valores ciudadanos y vivir los valores con un espíritu liberador y promotor de la dignidad humana. En este sentido, la promoción y educación de los valores de los derechos humanos

se convierte en una piedra angular que se despliega de manera transversal en todos los contenidos que propone la educación religiosa en el contexto de una educación que promueve los valores evangélicos del pluralismo, la igualdad, la solidaridad, el respeto a la dignidad humana y los valores que fundamentan todo derecho que permita que el ser humano sea cada día más humano.

Bibliografía

- Alfonso, María; Vinasco, Martha. «Repensar la educación Religiosa en contextos educativos interculturales». En *Educación religiosa escolar y educación para la paz. De la identidad a sus desafíos*, 31 -40. Cali: Editorial Bonaventuriana, 2019.
- Carreño, Patricio. «Juventud y ciudadanía». En *Juventud (es) y jóvenes; perspectivas desde la formación integral UCSH. Experiencias académicas desde diversos espacios formativos*, 77-82. Santiago: Editorial UCSH, 2017.
- Cortina, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Barcelona: Alianza, 2009.
- Coy Africano, María E. «Educación religiosa escolar ¿por qué y para qué?». *Franciscanum* 152 (2009): 49-70.
- Cruz Rodríguez, Edwin. «La interculturalidad en las políticas de educación intercultural». *Praxis & Saber* 12, vol. VI (2015): 197-207.
- Bartolomé Pino, Margarita. *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea, 2002.
- Hervada, Javier. «El hombre y su dignidad en las palabras de Mons. Escrivá de Balaguer». *Fidelium Iura*, vol. II (1992): 11-26.
- Hurtado Valencia, Hugo y Sánchez Rodríguez, Mariela. «La formación por competencias, un acto deshumanizante». *Gaimaleón*, vol. II (2013): 71- 82.

- Juan XXIII. *Carta encíclica Pacem in Terris*. Consultada en marzo 9, 2019. http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html.
- Kasper, Walter. *La fe que excede todo conocimiento*. Bilbao: Sal Terrae, 1987.
- Martín Velazco, Juan. *La experiencia cristiana de Dios*. Madrid: Trotta, 2007.
- Nikken, Pedro. «El concepto de los Derechos Humanos». Consultada en octubre 16, 2018. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-concepto-de-derechos-humanos.pdf>.
- Nussbaum, Martha. *El cultivo de la humanidad*. Madrid: Paidós, 2005.
- Lévinas, Emmanuel. *El Tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Ratzinger, Joseph. *Fe, Verdad y Tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo*. Salamanca: Sígueme, 2003.
- Roy, Louis. *Experiencias de trascendencia. Fenomenología y crítica*. Barcelona: Herder, 2006.
- Sánchez, Iván. *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2013.
- Torres Queiruga, Andrés. *El problema de Dios en la modernidad*. Navarra: Verbo Divino, 1998.
- La curia Romana. Consultada en agosto 23, 2018. <http://w2.vatican.va/content/romancuria/es.html>.
- Yepez, Sofía; Hidalgo, Geomar y Procel, Shadira. «La inclusión y la interculturalidad de cara a la educación. Caso escuela Waorani». En *Pensar, vivir y hacer la educación: visiones compartidas*. Quito: Centro de Publicaciones PUCE, 2018
- Walzer, Michael. *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós, 1998.

Capítulo 7

Reconocimiento y promoción de los Derechos Humanos en la Educación Religiosa Escolar y la Educación para la Paz en los currículos de algunos establecimientos educativos de Pasto y Sibundoy

**Diego Alexander Rodríguez Ortiz
Jéssica Andrea Bejarano Chamorro
Edy Eliana Portilla Guerrero
María Fernanda Tumal Benavides**

Construir la paz exige un planteamiento global del conflicto contemporáneo. Necesitamos un marco conceptual que nos ayude a concebir el panorama global y a pasar a la actividad y acción concretas. (...) No debemos desesperarnos por la profundidad y magnitud del reto, sino plantearnos la aspiración humana muchas veces no pronunciada, pero aun así profundamente mantenida: la reconciliación es posible³⁰⁰.

Introducción

En la actualidad, la importancia de la enseñanza y promoción de la Educación Religiosa Escolar (ERE) y la Educación para la Paz resulta definitiva para la formación de seres humanos interesados por el cambio o la transformación en sus estructuras de pensamiento, en su praxis vital y en sus iniciativas de liderazgo en favor de una sociedad democrática, más aún cuando dichos esfuerzos educativos se articulan con las nuevas exigencias planteadas por las propuestas de Educación en Derechos Humanos, cuyas directrices son el cimiento inquebrantable para la consolidación de la familia humana y la sociedad general de todos los tiempos. La ERE en interrelación con la Educación para la Paz se constituye en un campo interdisciplinario que se proyecta a establecer una serie de valores ético-morales, con la finalidad favorecer la adquisición de valores, normas, actitudes y pensamientos encaminados al desarrollo pleno de las personas.

300 John Paul Lederach, *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas* (Bogotá: Gernika, 2007), 190-191.

A partir de lo anterior, el presente ejercicio de productividad intelectual es el resultado de la segunda fase de la investigación denominada «Educación Religiosa y Educación para la Paz»³⁰¹, con un propósito general planteado por un grupo de universidades pertenecientes a la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC) y el Observatorio de la Diversidad Religiosa y de las Culturas de América Latina y el Caribe (ODREC) y dirigido a comprender, como lo sugiere Elkin Agudelo, «la incidencia de la ERE y la Educación para la Paz en la defensa y promoción de los Derechos Humanos»³⁰², al interior de sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y curriculares, a fin de develar la trascendencia de sus procesos formativo en la configuración de personas al servicio de una sociedad democrática y en paz.

Para lograr este propósito, el diseño metodológico del proyecto de investigación se orienta dentro del paradigma de investigación cualitativa, con un enfoque histórico-hermenéutico, de tipo documental, pues se realizó una triangulación y análisis de contenido de las tres categorías (ERE, Educación para la Paz y derechos humanos), teniendo en cuenta la información recolectada, mediante fichas de lectura, de los proyectos curriculares en materia de ERE y Educación para la Paz, de la sección básica primaria de tres establecimientos educativos (dos oficiales y uno privado católico), de la ciudad de Pasto (Nariño)³⁰³ y uno perteneciente al sector oficial de la ciudad de Sibundoy (Putumayo)³⁰⁴. La relevancia de la ERE y la Educación para la Paz resulta de la coherencia de los propósitos formativos expuestos en el macrocurrículo de todo establecimiento educativo con las alternativas microcurriculares implementadas dentro y fuera del aula de clase, pues lo pedagógico y didáctico inmerso en todo currículo debe visualizarse en el impacto formativo

301 Cf. Proyecto de investigación «Educación Religiosa y Educación para la Paz».

302 Elkin Agudelo, «Fundamentos y aspectos generales», en *Modelo Pedagógico para la educación en derechos humanos*, ed. (Bogotá: UNESCO, 2014), 83.

303 Sector oficial: Institución Educativa Municipal (IEM) INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» e IEM Libertad. Sector privado católico: Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza».

304 Sector oficial: IEM Escuela Normal Superior de Putumayo.

provocado en las personas y comunidades, así se puede garantizar si se opta por los enfoques pedagógicos críticos y constructivistas.

Metodología

Como se explicitó anteriormente, los resultados sistematizados en el presente documento, surge del objetivo general de la segunda fase de la investigación denominada «Educación Religiosa y Educación para la Paz», el cual, conforme el macro y micro contexto en el que se desarrolló dicho proceso investigativo, se encuentra formulado de la siguiente manera: «Analizar la incidencia de la Educación Religiosa Escolar y la Educación para la Paz de la Sección Básica Primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense "Nuestra Señora de la Esperanza" INEM "Luis Delfín Insuasty Rodríguez" de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos en sus fundamentos epistemológicos y en sus múltiples formas de presencia, con el fin de sugerir alternativas pedagógicas y/o didácticas que la posibiliten»³⁰⁵; es decir, estudiar, como lo sugiere el documento de la Defensoría del Pueblo de Elkin Agudelo de donde fue tomado, el aporte de las instituciones educativas objeto de estudio al desarrollo holístico de los estudiantes, particularmente en la promoción de una «cultura de paz y la práctica de los derechos humanos»³⁰⁶, desde los respectivos currículos, proyectos y prácticas pedagógicas encargadas de trabajar la ERE y la Educación para la Paz, consideradas en el país como espacios formativos fundamentales donde el ser humano, además de obtener respuestas sobre el significado y sentido de su existencia y reflexionar sobre la dimensión trascendente de la vida y desarrollar sus competencias inter, intra y transpersonales, puede adoptar conductas que conlleven al respeto y la promoción de los derechos humanos.

No obstante, el estudio que fundamenta este esfuerzo académico, desarrollado desde paradigma cualitativo, pretende observar,

305 Cf. Proyecto de investigación «Educación Religiosa y Educación para la Paz».

306 Elkin Agudelo, «Fundamentos y aspectos generales», 84.

interpretar y comprender las características que subyacen en los fenómenos objeto de estudio. Para este particular, con el apoyo de dos maestras en formación adscritas al Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana de Pasto, la unidad de análisis y unidad de trabajo se obtuvieron de los proyectos curriculares en materia de ERE y Educación para la Paz de la sección básica primaria de tres establecimientos educativos (dos oficiales y uno privado católico) de la ciudad de Pasto (Nariño)³⁰⁷ y uno perteneciente al sector oficial de la ciudad de Sibundoy (Putumayo)³⁰⁸. Para Rudy Mendoza Palacios³⁰⁹, los estudios cualitativos no pretenden medir las cantidades, sino descubrir las cualidades existentes en un fenómeno que acontezca a un sinnúmero de personas. La importancia del uso de este paradigma en el campo de la educación es porque este estudio se dirige a determinar, profundizar, interpretar y comprender holísticamente las características que acontecen dentro de los fenómenos presentados en las aulas de clase en las instituciones educativas, a fin de plantear, en el caso de ser necesario, alternativas de solución frente a los problemas objeto de investigación suscitados desde la experiencia de las personas inmersas en la actividad pedagógica.

El enfoque implementado en el trabajo investigativo, en coherencia con el paradigma cualitativo anteriormente referido, es de corte hermenéutico, el cual, de acuerdo con Morella y Moreno³¹⁰, busca la comprensión de los acontecimientos desplegados en el mundo de la vida y donde el proceso interpretativo debe estar exento de recaer en reduccionismos al equiparlo con los métodos ofrecidos por las ciencias modernas. En línea con dicho enfoque, se implementó una investigación de tipo documental que, según

307 Institución Educativa Municipal INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez». Institución Educativa Municipal Libertad. Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza».

308 Institución Educativa Municipal Escuela Normal Superior de Putumayo.

309 Rudy Mendoza Palacios, «Investigación Cualitativa y Cuantitativa: deferencias y limitaciones», en *Metodología de la Investigación*, ed. Luisa María Avendaño Palencia (Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2013).

310 Morella Arráez, Josefina Calles y Liuval Moreno de Tovar, «La Hermenéutica: una actividad interpretativa», *Revista Sapiens* 2, vol. 7 (2006): 171-181, consultada en febrero 10, 2019, http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012.

Guillermina Baena³¹¹, consiste en elegir y compilar información de fuentes documentales, con el fin de realizar, a partir de dicha lectura, el respectivo análisis y, seguido de ello, establecer hipótesis de la realidad, los cual servirán de referentes teóricos para futuras iniciativas investigativas y pedagógicas.

Anclado al diseño metodológico, el instrumento de recolección de información implementado fue la ficha bibliográfica, donde la información organizada fue sometida a la técnica utilizada de análisis de contenido y cuyo proceso para la recolección de dicha información fue: definición de las instituciones educativas (IE) objeto de estudio; presentación de una carta de aprobación institucional por parte de los rectores o coordinadores académicos, donde se autoriza el acceso a la información requerida para la investigación, visitas a los establecimientos educativos (EE), y, finalmente, estudio y análisis de la información proporcionada. En el caso del Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», se contó con la ilustración de algunos docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ERE y la Educación para la Paz; para las tres instituciones restantes se ciñó al estudio y análisis de las fuentes de información documentales. Por cada institución se realizó una ficha bibliográfica para abordar las categorías de Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz; donde, en primer lugar, se realizó un resumen analítico y, en segundo lugar, el análisis de contenido a partir de las preguntas orientadoras establecidas en el cuadro de operacionalización de objetivos, dirigidas a los propósitos e ideas centrales de los planes de área de la ERE y proyectos transversales relacionados con la Educación para la Paz, como complemento a la investigación. Finalmente, posterior al análisis, se realiza la interpretación de los resultados a partir de un ejercicio de discusión de las ideas generadas en el mismo, con algunos referentes teóricos especializados en materia de ERE y Educación para la Paz, desde el enfoque de los derechos humanos.

311 Cf. Guillermina Baena, *Manual para elaborar trabajos de investigación documental* (México: Editores Mexicanos Unidos, 1985).

Actualidad de los derechos humanos en el sector educativo de la ciudad de Pasto y el municipio de Sibundoy

Perspectivas teóricas respecto de los derechos humanos en el contexto educativo de San Juan de Pasto y Sibundoy

Frente a esta subcategoría se planteó la siguiente pregunta orientadora: ¿cuáles son las perspectivas teóricas respecto de los derechos humanos en algunos establecimientos educativos de los municipios de Pasto y Sibundoy? Los hallazgos fueron los siguientes:

En primer lugar, en la Institución Educativa Libertad, en el área de ERE, se realiza un diagnóstico de la población a la cual presta su servicio con el fin de tener en cuenta sus necesidades. Con base en ello, el establecimiento refiere que atiende población estudiantil de carácter popular, de estratos 1 y 2, los cuales se encuentran expuestos a situaciones de descomposición familiar, vulnerabilidad y desplazamiento. Lo anterior incide significativamente en sus motivaciones generales hacia la escuela y en sus motivaciones particulares hacia la clase de la ERE, específicamente frente a los propósitos, los contenidos y la didáctica que se desarrolla en la misma, materializadas en el bajo impacto respecto de las actitudes que debe generar frente a la vida. Según el marco contextual del área de ERE, los estudiantes presentan vacíos afectivos, cuyo origen se encuentra relacionado con el tipo de interacciones y mediaciones suscitadas en los primeros y más cercanos círculos sociales, entre ellos la familia, y que, de acuerdo al documento, son asumidos y tratados por la oferta y las políticas del mercado, ampliamente expandida a través de los medios masivos de comunicación (*mass media*), cuyas propuestas de sentido incitan a decidirse por caminos equivocados. Según un estudio realizado por la IE, la mayoría de la población estudiantil es creyente, con un número significativo perteneciente a la Iglesia Católica y un porcentaje menor perteneciente a iglesias cristianas. El porcentaje de no creyentes es mínimo. Por lo tanto,

desde el EE se busca implementar estrategias para transformar esa realidad desde la vivencia del Evangelio³¹².

Aunque en la discusión de resultados que se realizará posteriormente se llevará a cabo la reflexión teórica pertinente, es importante detenerse aquí y realizar un comentario rente a la última aseveración del párrafo anterior. El equipo investigativo, después de realizar una segunda lectura de las fuentes documentales, identifica una posible actitud discriminatoria y exclusivista, en contravía con la perspectiva pluralista a la que se está apostando actualmente a nivel nacional y global, desde el punto de vista filosófico, teológico y cultural. Según Jaime Laurence Bonilla Morales³¹³, cuando se insiste en el papel que, de forma articulada, deben jugar la ERE y la Educación para la Paz en favor de la promoción de los derechos humanos, el paradigma pluralista debe iluminar la escena y garantizar los elementos mínimos que caracterizan un diálogo interreligioso: apertura, tolerancia, democracia, veracidad, diversidad y crítica. Hoy en día, desde la postura de algunos partidarios de la teoría crítica de Max Horkheimer³¹⁴ en el ámbito investigativo, e incluso pedagógico (entre los cuales se encuentra Stephen Kemmis³¹⁵ y Peter McLaren³¹⁶), la praxis transformadora busca el rescate de los derechos humanos en condiciones sociales justas y equitativas. No obstante, cuando un EE de carácter oficial, e incluso privado, pretende cambiar, desde el Evangelio, la realidad suscitada por el número de increyentes de una institución educativa

312 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 02, Programación de Área Educación Religiosa Escolar, IE Libertad. Anexo 2). Universidad Mariana (2018).

313 Jaime Laurence Bonilla Morales, «Teología del pluralismo religioso y educación religiosa escolar en América Latina», En F. Amerindia, *Teología de la liberación en prospectiva*, vol. I (2012).

314 Cf. Horkheimer. *Teoría crítica*. (Buenos Aires: Amorrortu, 1974).

315 Cf. Stephen Kemmis. *Crítica de la pedagogía i pedagogía crítica*. (Barcelona: Galaxia d'Edicions, 2012).

316 Cf. Peter McLaren. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. (Buenos Aires: Grupo Aique, 2003).

significa que, en definitiva, el derecho y la determinación de una persona, en este caso un estudiante, por el ateísmo y la increencia simplemente no es aceptado.

Otra anotación importante es la siguiente: antes de plantear los objetivos, los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el CE realiza un diagnóstico de la población del contexto próximo (sectores de la ciudad de Pasto aledaños a la IE) y del contexto educativo, señalando los principales problemas y las tendencias en materia de religiosidad. Se evidenció la implementación de estrategias formativas que buscan inculcar la vivencia del Evangelio, debido a la gran tendencia hacia los lineamientos y estándares curriculares señalados por la Iglesia Católica a través de CEC.

Por otro lado, en materia de Educación para la Paz, se observa, en el marco contextual, el reconocimiento, por parte de IEM Libertad, de los hechos sociales que acontecen en la actualidad y que vulneran directa o indirectamente los derechos humanos: violencia en la familia, la escuela y la sociedad, escasa apropiación de los valores democráticos, lo cual incide en la intolerancia frente a la diversidad de pensamiento y la escasa habilidad para los procesos de mediación. Según la prueba documental, se sostiene que la consecuencia de los hechos anteriormente referidos se materializa en el deterioro de las relaciones entre los individuos, la falta de conocimiento de los derechos humanos, seguido de las dificultades suscitadas en el momento de presentarse hechos o situaciones que requieran su defensa individual y colectiva. La Institución cuenta con población estudiantil vulnerable que proviene de sectores de estrato medio y bajo, ubicados en la cabecera del Municipio de Pasto, donde las personas se dedican a actividades comerciales, agrícolas y ganaderas, y cuyo ambiente incide en las pautas educativas familiares³¹⁷.

317 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal*

En definitiva, la IEM Libertad señala que los problemas suscitados en las relaciones interpersonales se deben al desconocimiento de los derechos humanos, por lo que se constituye en la principal preocupación institucional, dada su trascendencia en los propósitos educativos.

En el contexto educativo del Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», en el área de ERE se muestra una perspectiva teórica relacionada con los derechos humanos, fiel al Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde uno de sus propósitos formativos es el desarrollo de competencias ciudadanas, la defensa de los derechos humanos y la promoción de una pedagogía religiosa trabajada de dos formas, que, a consideración de la institución educativa, son diferentes y complementarias: la catequesis y la ERE. De esta manera, la articulación va sujeta, conforme lo asevera Javier Cortés Soriano, al principal objetivo de la ERE:

educar el mundo de lo espiritual. Una consideración de lo religioso desde su propia dinámica, racionalidad y metodología. Una racionalidad liberada del paradigma positivista capaz de afrontar la pluralidad de la experiencia humana que huya de la doble perversión reduccionista: por un lado, se ve lo racional como lo demostrable y público y, por otro lado, lo irracional como lo opinable y privado³¹⁸.

A partir de lo anterior, el objeto de estudio del área de ERE del colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza» pretende profundizar la experiencia religioso-cristiana del estudiante mediante un estudio consciente, reflexivo, crítico y sistemático de los principales elementos teológicos-doctrinales defendidos por la institución y orientados hacia la experiencia vital y el compromiso

Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos (ficha 01, Proyecto de Democracia y Valores Humanos, IE Libertad. Anexo 1). Universidad Mariana (2018).

318 Javier Cortés Soriano «Distinción y Complementariedad ERE y Catequesis». En *Serie de educación en Colombia. Educación Religiosa Escolar*, ed. Mario Díaz (Bogotá: CONACED, 2007), 65-66.

pastoral propios de la Espiritualidad Filipense. Su modelo se encuentra bajo las directrices el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Político (PIDCP) de las Naciones Unidas (ONU) que exige

el estudio de un conjunto de elementos de un credo religioso particular y cuyo objetivo es facilitar a los padres de familia la educación religiosa y moral que corresponda a sus convicciones y creencias. Sin embargo, lo característico de su propuesta formativa es ayudar al estudiante a tomar conciencia de su identidad religiosa y al mismo tiempo a conocer y respetar otras identidades³¹⁹.

Desde otro punto de vista, el área de Ciencias Sociales y Democracia, fiel al horizonte institucional del Colegio (misión, visión, principios y valores institucionales), y de conformidad con los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales del MEN, busca

la defensa de la condición humana, el respeto por la diversidad multicultural, defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, la búsqueda de la democracia y la paz, el cuidado de la Madre Tierra, las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos, la importancia de las distintas culturas como creadoras de saberes valiosos, las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios³²⁰.

319 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza»*, INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos (ficha 04, Educación Religiosa. Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», Anexo 4), Tomado de ONU, «Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, artículo 18, numeral 4», (Ginebra: ONU, 1966), consultada en diciembre 7, 2018, <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>.

320 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza»*, INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal

Desde esta perspectiva evangelizadora y humanizante, el Plan de Estudios del área de Ciencias Sociales pretende la formación de la persona íntegra, caracterizada por sus habilidades cognitivas y por la práctica de los valores institucionales. Dicho de otra manera, la formación por competencias subyacente en la propuesta curricular del área de Ciencias Sociales (responsables también del proyecto de formación ciudadana y la cátedra por la paz, las cuales se trabajan transversalmente), a la hora de abordar los derechos humanos, pretenden el desarrollo, por parte del estudiante, de la capacidad para desafiar los retos que el contexto social actual requiere, como un ciudadano crítico, analítico, reflexivo, consecuente y hacedor de su propia historia, defensor de sus ideales y gestor de nuevos anhelos de un sociedad auténticamente civilizada. La dinámica actual del área de Ciencias Sociales se lleva a cabo desde un enfoque sistémico, pues, a la manera de un todo, involucra cada una de las estructuras que integran la formación del estudiante, sus conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes, íntimamente relacionadas entre sí e inmersas dentro de la sociedad que conforma.

En este orden de ideas, los hallazgos encontrados permitieron comprender que, para el Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», el principal punto de interés de sus propuestas curriculares enfatizaba en lo relacionado a derechos humanos, educación para la paz, sana convivencia, cumplimiento de deberes y derechos constitucionales, dependencia, importancia y cuidado del entorno natural. Se busca un sistema para desarrollar adecuadamente los rasgos cognitivos, afectivos de la personalidad (pensamientos, sentimientos, capacidades, habilidades, intereses, valores) de todos sus integrantes, en coherencia con las demandas formativas que impone el contexto socio-histórico actual³²¹.

Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos (ficha 03, Educación para la Paz. Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», Anexo 3). Tomado del MEN, Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales (Bogotá: MEN, 2001), 55, consultada en diciembre 7, 2018, https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf.

321 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de*

Como se puede constatar en la información anterior, dichos procesos formativos, tomados literalmente del artículo 21 de la ley 115 del MEN, pretenden

La asimilación de conceptos científicos en las áreas de conocimiento que sean objeto de estudio, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la edad (...) El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana (...) La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política y la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad³²².

El proceso que se presenta en los aspectos de carácter institucional está inmerso en los procesos dinamizadores, pero no se desarrolla en las mallas curriculares.

En tercer lugar, en la Institución Educativa INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez», en el área de ERE se observa que, en teoría, se insiste en la defensa del principio y derecho fundamental a la igualdad, en sus múltiples manifestaciones, incluyendo la igualdad de oportunidades, la igualdad real-material y la igualdad efectiva o de acción, pertinente para la formación en materia de paz, la sana convivencia, la equidad, el desarrollo sostenible y la calidad de vida.

En la propuesta educativa que ofrece la Institución referida en el anterior párrafo se considera que la ERE pretende, tal y como lo sugiere el artículo 1 de la Ley 30 de 1992, el «desarrollo integral de las potencialidades fundamentales del ser humano»³²³, que le permitirán definir su proyecto de vida, comprender y aplicar creativamente los saberes en la interacción consigo mismo, con

la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos (ficha 03).

322 Cf. Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 General de Educación, art. 21*, consultada en diciembre 7, 2018, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906archivopdf.pdf>.

323 Elkin Agudelo, «Fundamentos y aspectos generales», 79.

los demás y con el entorno circundante, eso sí, desde la dimensión espiritual, trascendente, ética y axiológica de la vida.

En materia de educación democrática o para el ejercicio de la ciudadanía, se mira que los valores como la equidad y el respeto por el otro se constituyan en los ingredientes centrales para lograr el diálogo y la participación solidaria y la construcción de espacios sociales sanos y pacíficos. Mediante la propuesta pedagógica, entendida como el resultado de un trabajo en conjunto entre docentes, directivos docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general, apoyada en unos fundamentos teóricos que direccionan los procesos curriculares (desarrollo de competencias, logros, criterios de desempeño, conocimientos esenciales, actividades y estrategias de evaluación), reflejados a través de los proyectos lúdico-pedagógicos, la educación para el ejercicio de la ciudadanía de la IEM INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez», de conformidad con el nivel educativo alcanzado y considerando factores como edad, género, raza, ideología o condiciones personales, se pretende «el desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades y potencialidades del estudiante, que lo habilitan como sujeto activo y participe de su proceso educativo, con aspiración permanente al mejoramiento de su calidad de vida»³²⁴.

Y, por último, en la IEM Escuela Normal Superior del Putumayo, en el área de ERE y Educación para la Paz se observa que se atiende a la población estudiantil, especialmente del municipio de Sibundoy, departamento del Putumayo, aunque también de los departamentos Caquetá, Huila, Cauca y Nariño. A partir de la información extraída del componente contextual del PEI del EE, si bien el departamento del Putumayo se vio afectado durante años por el enfrentamiento de grupos armados, lo cual generó la violación de los derechos humanos

324 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 06, Proyecto de Democracia y Valores Humanos. IEM INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez», Anexo 6).

fundamentales de la población y provocó un impacto económico, social y cultural significativo, especialmente en los años 2013 al 2014, con indicadores elevados en las zonas del Bajo Putumayo; también es cierto que dicha realidad logró un giro excepcional a partir de los diálogos con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en la Habana, los cuales trajeron beneficios a la región, tal y como lo describe el Plan de Desarrollo Territorial de Putumayo 2016-2020, cuando en el capítulo 2, «Contexto del Departamento: Potencialidades y Tensores», aborda el tema «Potencial para el posconflicto: el Putumayo como territorio de paz»:

De acuerdo con la Fundación Ideas para la Paz (FIP, 2014) en los últimos 14 años, el departamento del Putumayo se ha convertido en un caso emblemático que muestra las transformaciones del conflicto armado colombiano. Esta región se convirtió en un punto estratégico para la guerrilla debido a que se convirtió en una zona de repliegue, especialmente entre 2005 y 2008. Entre 2013 y 2014, la confrontación armada tuvo un mayor impacto en los municipios del Bajo Putumayo. Así, el conflicto armado colombiano ha tenido como un escenario protagónico de acción al departamento del Putumayo, quien ha sufrido en gran medida las nefastas consecuencias de la lucha armada. Gracias a los diálogos de La Habana, nos acercamos cada vez más a la posibilidad del cese definitivo de hostilidades entre la fuerza pública y la guerrilla de las FARC, un escenario de posconflicto que abre un sinnúmero de posibilidades en el Putumayo, pero que a su vez genera importantes retos en lo que respecta a la identificación y construcción de elementos sociales, culturales, ambientales, económicos y políticos que construyan una visión regional del Departamento que se materialice en amplios y efectivos escenarios de participación ciudadana y cohesión social. A su vez, se cuenta con posibilidades inusitadas para avanzar en la provisión de garantías sociales y en la efectiva protección de los derechos humanos en el Departamento,

una deuda pendiente que es necesario saldar desde la construcción de Paz en nuestro territorio³²⁵.

Sin embargo, cabe aclarar, de conformidad con el PEI de la Escuela Normal Superior de Putumayo, los problemas sociales más representativos del municipio de Sibundoy son: alcoholismo, madresolverismo, abortos, violencia intrafamiliar, abandono infantil, embarazo en adolescentes, uso de sustancias psicoactivas, alto porcentaje de desplazados, inmigración venezolana, desintegración familiar, práctica de ritos satánicos, bajos recursos económicos, administraciones de bajo liderazgo en la gestión de recursos y desequilibrio en la distribución de estos³²⁶.

Muchas de las problemáticas que se señalan desde la Escuela Normal se deben a la falta de conocimiento de los derechos humanos tanto de las personas que los vulneran como de las personas que lo permiten. El hecho del sometimiento de la comunidad a hechos violentos y la ineficiencia e ineficacia de quienes deben garantizar el cumplimiento de los mismos da lugar a la perpetuación de la ignorancia y el miedo en la búsqueda de alternativas para la resolución pacífica de los conflictos y la convivencia pacífica. Lo anterior se constituye en el referente principal de propuestas que, atendiendo a la sabiduría ancestral, permitan el buen vivir de las comunidades, mediante el compartir de experiencias significativas que, de manera práctica, lo han garantizado de generación en generación.

325 Departamento del Putumayo, *Plan de Desarrollo Departamental del Putumayo "Putumayo Territorio de Paz, Biodiverso y Ancestral. Juntos Podemos Transformar 2016-2019*. (Mocoa: Asamblea Departamental, 2016), 21-22.

326 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delíin Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos*. (ficha 07. Proyecto de Responsabilidad Social: El Ejemplo; la lección que más educa. Componente Administrativo y Pacto de Convivencia. ENS de Putumayo, Anexo 7). Cfr. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, (ficha 08. Planes de estudio Básica Primaria. ENS de Putumayo, Anexo 8).

Aquí se trata un asunto de profundas implicaciones filosóficas y pedagógicas, pues se encuentra relacionado específicamente con el concepto de sujeto educado. Según Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz³²⁷, cuando se habla de sujeto educado se hace referencia a un ser constituido de múltiples subjetividades, muchas de ellas desinstitucionalizadas, pues las instituciones formadoras, entre ellas la familia y la escuela, hace mucho que perdieron su *statu quo* institucionalizador, y sin creerlo, pues mantienen la fe en su pretensión de seguir creando subjetividades establecidas por el Estado, la comunidad, las empresas, las multinacionales, la Iglesia, las fuerzas militares, las insurgencias, las comunas, la sabiduría ancestral, las ideologías, los metarrelatos, entre otros. Subjetividades que se despliegan y emergen dentro de una institucionalidad desinstitucionalizada a manera de galpón, de hangar y prisión, donde lo importante no es lo que sucede adentro, sino que, independiente de lo que suceda, quede adentro y no salga. Subjetividades que chocan con las subjetividades de los funcionarios, maestros, tutores, dinamizadores, docentes, profesores o, por qué no, mediadores. Sujetos que, como también lo sugiere Zygmunt Bauman³²⁸, hace mucho dejaron de ser beneficiarios y se convirtieron en usuarios. Sujetos cuya subjetividad si no fue construida por la banda, las pandillas o, como lo asevera Guillermo Hoyos³²⁹, Fernando Vásquez³³⁰ y Byung Chul-Han³³¹, los medios masivos de comunicación, la circulación infinita de mercancías, la contaminación ideológica, la era de la información, el universo de objetos y cosas que están allí para ser usados sin más propósito, la ambivalencia y la ambigüedad, las invitaciones al desagravio, la autolesión, la literatura del consumo, la nueva de lucha de poderes propuestos por los héroes o antihéroes, la gramática de la falsa

327 Cf. Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido* (Buenos Aires: Paidós, 2010).

328 Cf. Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (Buenos Aires: Gedisa, 2010).

329 Cf. Guillermo Hoyos, *Filosofía de la Educación* (Madrid: Trotta, 2008).

330 Cf. Fernando Vásquez, «Las Premisas de Frankenstein. 30 Fragmentos para entender la postmodernidad», *Signo y Pensamiento*, 23 (1993), consultada en Febrero, 12, 2019, <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/download/3455/2739>.

331 Cf. Byung Chul-Han, *La Sociedad del Cansancio* (Barcelona: Herder, 2014).

simplicidad expuesta en las redes, es configurada por el galpón, pues, desde la postura de Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz³³², cuando el sujeto, expulsado de la banda, la pandilla y las propuestas de sentido mediático e informáticos, acude a la institución, cuya propuesta de configuración de subjetividad tampoco lo tiene claro.

La Educación en derechos humanos y democracia no es, al menos teóricamente hablando, un problema reciente en el campo educativo. Un referente significativo es Dewey. Jordi Claramonte³³³, al comienzo del prólogo de la obra de Dewey, denominada «El Arte como Experiencia»³³⁴, en palabras donde se confluye la sencillez y la profundidad, proclama una proposición provocadora que invita a trascender toda esfera espacio temporal en la búsqueda de mundos posibles en el campo educativo: «Leer a Dewey a principios de siglo XXI supone romper el cerco, salirse del circuito cerrado»³³⁵. Lo anterior significa que la producción del «filósofo de la democracia y el cambio social, al mismo tiempo que el gran representante y propagandista de la investigación científico-psicológica en educación»³³⁶, a pesar de escribirse en un tiempo anclado entre el pragmatismo filosófico y las pedagogías activas o autoestructurantes, al igual que las legendarias razones seminales de Agustín³³⁷ en su doctrina cosmológica, empiezan a germinar y llenar de vida el mundo educativo en la actualidad. Sin temor a la equivocación, su protagonismo sigue cobrando sentido para las pedagogías del siglo XXI, las didácticas y enfoques pedagógicos contemporáneos, la neuropsicopedagogía y, en el contexto colombiano, la educación democrática a favor de la paz, independientemente de los logros alcanzados y las intrigas encontradas. Sea lo que fuere, Dewey³³⁸, al respecto de la democracia y la educación, manifiesta lo siguiente:

332 Cf. Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido*.

333 Jordi Claramonte, «A modo de prólogo. Algunas ideas para leer con Dewey», en *El arte como experiencia*, John Dewey (Barcelona: Paidós, 2008).

334 Jordi Claramonte, «A modo de prólogo. Algunas ideas para leer con Dewey».

335 Jordi Claramonte, «A modo de prólogo. Algunas ideas para leer con Dewey», XI.

336 Antonio Caparros, «Introducción a la versión española», *Cómo pensamos*, John Dewey (Barcelona: Paidós, 1998): 6.

337 San Agustín, *Las Confesiones* (México: Porrúa, 2007).

338 John Dewey, «La democracia creativa: la tarea ante nosotros», en *Liberalismo y acción social y otros ensayos*, John Dewey (Valencia: Alfons el Magnànim, 1996).

La democracia es un modo de vida personal que no está guiada por la mera creencia en la naturaleza humana en general, sino por la fe en la capacidad de los seres humanos para juzgar y actuar inteligentemente en las condiciones apropiadas. (...). Las garantías puramente legales de las libertades civiles, la libertad de credo, expresión y reunión son un pobre aval si en la vida cotidiana la libertad de comunicación, el intercambio de ideas, hechos y experiencias se anulan con la sospecha mutua, los ultrajes, el miedo y el odio. Todo ello quiebra las condiciones básicas del modo de vida democrático con mayor efectividad incluso que la coerción abierta, la cual es operativa cuando logra alimentar el odio, la sospecha y la intolerancia en el espíritu de los seres humanos³³⁹.

De acuerdo con el autor, una escuela que le apueste a la democracia y la consolidación de la paz debe caracterizarse por un diseño curricular direccionado con criterios ampliamente humanos, alejada de la instrucción de masas, las clases especializadas y los procedimientos mecánicos; debe despertar las preguntas, fomentar la curiosidad, aumentar los niveles de interés, expectativa y sentido hacia el aprendizaje, favorecer el pensamiento autónomo, respetar el pluralismo y la diferencia, promover el diálogo abierto, respetuoso, crítico y tolerante, incentivar la habilidad para analizar los hechos y las realidades desde varias perspectivas y dimensiones, y, finalmente, comprender profundamente los problemas para ofrecer soluciones alternativas.

Después de Dewey, las elaboraciones teóricas respecto de la educación en derechos humanos y democracia se han caracterizado por su crecimiento vertiginoso; su insistencia ante las eventualidades manifestadas en un mundo que, en palabras de Wolfan Janke³⁴⁰, es cada día más residual, hace entrever la necesidad desesperada por lograr un espacio significativo en las políticas educativas. Gracias

339 John Dewey, «La democracia creativa: la tarea ante nosotros», 227.

340 Wolfgang Janke, *Postontología* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1998).

a este desarrollo teórico, la Unesco ha liderado varias conferencias internacionales en materia de educación en derechos humanos, paralelamente a la literatura creada para iluminar las iniciativas pedagógicas de los maestros en todos los niveles educativos, especialmente primaria y secundaria. Dentro de dicha literatura se pueden destacar «Algunas sugerencias sobre la enseñanza en derechos humanos»³⁴¹ y «ABC. La enseñanza de los derechos humanos»³⁴². De todas las conferencias internacionales antes referidas es necesario resaltar la de 1993, donde se dinamizó una mesa de trabajo con pedagogos y maestros en la ciudad de Montreal (Canadá), dando origen al Plan de acción mundial sobre Educación en Derechos Humanos y Democracia, donde se concluye que

El reto a que habrá de hacer frente el Plan Mundial de Acción para la Educación en pro de los derechos humanos y la democracia y las ideas de paz, desarrollo sostenible y solidaridad internacional en normas y actitudes sociales. Tal es el reto que se le plantea a la humanidad: construir un mundo pacífico, democrático, próspero y justo. Para hacerle frente se necesita un proceso constante y dinámico de educación y aprendizaje³⁴³.

Claro está que dicha conferencia tuvo como respaldo la Declaración y el Programa de Acción de Viena, llevado a cabo el 25 de junio de 1993 y aprobado por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, donde se exhorta a todos los estados que forman parte de la ONU y la Unesco, a introducir en los planes de estudio los principios que orientan la democracia y los derechos humanos. Cada diez años se realiza un nuevo plan de acción educativo en materia de derechos humanos y cultura democrática. El desarrollado

341 UNESCO, *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos* (Ginebra: UNESCO, 1969).

342 UNESCO, *ABC. La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. (Ginebra: UNESCO, 2004).

343 UNESCO, *Plan mundial de acción para la educación en pro de los derechos humanos y la democracia, aprobado por el Congreso Internacional sobre la educación en pro de los derechos humanos y la democracia* (Montreal: UNESCO, 1993), 1.

en el año 2005, cuya tercera etapa empezó a aplicarse desde el 2015 hasta el 2019, entiende la educación en derechos humanos como

un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos. Una educación integral en derechos humanos no sólo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad³⁴⁴.

Por supuesto que, como imperativamente lo expresa la conferencia de 1993, el MEN realiza, cada cuatro años, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANED), el cual se ciñe al concepto promovido por la ONU y la Unesco y cuyo principal propósito, en palabras tomadas de Maldonado³⁴⁵, es

que las personas crean en la vida y en que las cosas pueden ser distintas, en su capacidad de organizarse para defender la paz (entendida como justicia social), y en que puedan generar normas que contribuyan a la convivencia y a ejercer el respeto por los derechos humanos como una forma de vida que evalúa ética y críticamente la realidad social³⁴⁶.

Sin embargo, hay una consideración importante a discutir por parte del equipo investigador. Todos los hallazgos encontrados evidencian una intención paralela a la propuesta por la ONU y

344 UNESCO, *Plan de Acción. Programa mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa* (Ginebra: UNESCO, 2005), 1.

345 Luis Fernando Maldonado, *Educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica*. (Bogotá: USAID, MSD, 2004). En USAID, Colombia, *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH)* (Bogotá: USAID, 2015).

346 Luis Fernando Maldonado, *Educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica*, 68.

el MEN respecto de la educación en derechos humanos, que en algunos casos parte de un concepto, aunque no explícito, similar al establecido por dichas organizaciones. Ahora bien, resulta paradójico la ausencia de esta literatura en los fundamentos y bases teóricas de los respectivos proyectos curriculares y la probabilidad, en algunos casos, de la falta de conocimiento de los mismos. Si bien es cierto que la legislación concerniente a la educación en derechos humanos, cultura democrática, ejercicio de la ciudadanía, convivencia pacífica y resolución de conflictos se encuentra latente, su entendimiento resulta instrumental, pues no trasciende hacia la comprensión de la trayectoria y evolución histórica que sobre la misma se ha desarrollado, y menos aún al análisis de los fundamentos teóricos que la sustentan.

Cabe resaltar que, lejos de las imprecisiones presentadas en la documentación analizada, en el fondo, las propuestas curriculares, al igual que Amnistía Internacional³⁴⁷, miran la educación en derechos humanos como un intento de «ayudar a comprender la importancia de los derechos humanos y proporcionar los medios necesarios para adquirir los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para promover y proteger estos derechos»³⁴⁸, de hecho, se evidencia que dicha formación, como lo expone Manuel Eugenio Gándara e Itziar Ruíz (citados por Victoria Ocejo y Ana Paula Hernández),

es concebida como una práctica social sustentada por unos fundamentos filosóficos y enmarcada en un horizonte ético. No debe estar aislada de la realidad concreta en que se desarrolla, sino responder a ella en función de unos principios que actúan como criterio de evaluación y horizonte utópico³⁴⁹.

347 Iñaki Gómez, «Amnistía internacional y educación en derechos humanos», *Contextos Educativos* 3 (2000): 166, consultada en febrero 12, 2019, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/201064.pdf>.

348 Iñaki Gómez, «Amnistía internacional y educación en derechos humanos», 166.

349 Manuel Eugenio Gándara e Itziar Ruíz, *De la indignación a la implicación* (Caracas: Red de apoyo por la justicia y la paz, 2006). En Victoria Ocejo y Ana Paula Hernández, *Derechos Humanos y Educación para la Paz*. (México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2016), 34.

No obstante, la preocupación se cierne sobre las prácticas discursivas carentes de un respaldo teórico adecuado y fruto de un adecuado proceso de estudio e investigación. Según Abraham Magendzo,

Se ha definido la educación en derechos humanos a la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, defensa, respeto y promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integralidad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz. En este marco educar en derechos humanos en América Latina significa educar para el ejercicio de los derechos y en muchas ocasiones esto implica partir de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero fueron alfabetizados en derechos humanos, por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un Estado de derecho³⁵⁰.

Dicho sea de paso, las propuestas curriculares estudiadas parten de un marco contextual cuya sensibilidad con las condiciones socio-económicas, políticas y culturales de los destinatarios del servicio educativo es significativa y buscan, por encima de todo, «la defensa y respeto de los derechos humanos»³⁵¹. Haría falta la respectiva fundamentación, resultado de un ejercicio investigativo realizado en equipo, cuya participación sea protagonizada por sujetos

350 Abraham Magendzo, *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy* (Santiago: LOM, 2006), 23.

351 Elkin Agudelo, «Fundamentos y aspectos generales», 42.

conscientes de la formación integral de las personas y la creación de ambientes culturales sanos y enriquecidos. Una fundamentación que no recae, como lo asevera Hugo Zemelman³⁵², en el extremo del pensar teórico, como tampoco en un activismo desmesurado, sino que fomenta un pensar epistémico y una adecuada práctica reflexiva, conforme lo exigen las dinámicas sociales de la actualidad. Xesús Jares lo expone claramente al plantear la educación en derechos humanos como:

un proceso educativo continuo y permanente, asentado en el concepto amplio y procesual de derechos humanos –como tal, ligada al desarrollo, la paz y la democracia–, y en la perspectiva positiva del conflicto, que pretende desarrollar la noción de una cultura de los derechos que tiene como finalidad la defensa de la dignidad humana, de la libertad, de la igualdad, de la solidaridad, de la justicia, de la democracia y de la paz. Como componente de la educación para la paz, la educación para los derechos humanos es una forma particular de educación en valores. En efecto, toda educación lleva consigo, consciente o inconscientemente, la transmisión de un determinado código de valores. Educar para los derechos humanos supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que les son antitéticos, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la violencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.³⁵³

Una vez planteada las perspectivas teóricas en cuestión de derechos humanos, hay que identificar cómo dichas perspectivas se encuentran presentes en la ERE y la Educación para la Paz.

352 Hugo Zemelman, *Voluntad de conocer* (Barcelona: Anthropos, 2005).

353 Xesús Jares, *Educación en derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas* (Madrid: Popular, 1999), 81.

Conforme lo explicado en el análisis, no cabe duda de que la defensa de la dignidad y los derechos humanos hace parte de su discurso teórico, pese a las diferencias epistemológicas. El objeto de estudio de la ERE en los documentos estudiados son el fenómeno religioso y la experiencia religiosa, enmarcados desde el cristianismo y con un enfoque probablemente inclusivista. Se habla entonces de un discurso teológico cuyas fuentes provienen de la Sagrada Escritura, el Magisterio de la Iglesia Católica, las políticas establecidas por la Confederación Nacional Católica de Educación (CONACED) y, en el caso del Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», de los fundamentos que direccionan la vida espiritual de la comunidad religiosa a la que pertenece dicha obra. La evidencia se ve reflejada en el principal referente bibliográfico utilizado para orientar los procesos formativos de la ERE en Colombia: Los Lineamientos y Estándares Curriculares de la ERE, creados por la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC), los cuales se proponen al MEN (es preciso aclarar que esta entidad sigue lo regido por la constitución política en el artículo 19, que habla del respeto por la libertad de culto; considera que estos lineamientos no son una fuente estándar ni aprobada por dicha entidad para la educación pública y privada en Colombia, es una fuente que sirve para los colegios confesionales y demás que lo requieran) gracias a la iniciativa adelantadas desde el documento *Escuela y Religión*³⁵⁴. En los documentos anteriormente referidos existe un fragmento muy específico tomado del Directorio General para la Catequesis que la Sagrada Congregación del Clero para la Catequesis lanzó en 1997:

La enseñanza religiosa escolar ayuda a los alumnos creyentes a comprender mejor el mensaje cristiano en relación con los problemas existenciales comunes a las religiones y característicos de todo ser humano, con las concepciones de la vida más presentes en la cultura, y con

354 Conferencia Episcopal Colombiana. *Escuela y Religión, hacia la construcción de un modelo de Educación Religiosa* (Bogotá: CEC, 2000).

los problemas morales fundamentales en los que hoy la humanidad se ve envuelta³⁵⁵.

Desde un punto de vista Bíblico, Francisco María López-Melús, al tratar los retos planteados por la bienaventuranza de la paz, expone lo siguiente:

La paz, en hebreo «Shalom», es fruto de la justicia (Is 32,17). El término «paz» es una manera de expresar la prosperidad, la seguridad y la armonía en la vida humana (Gn 28,29; Dt 23,7 y Jer 8,15). La paz para los hebreos no se limita a la concordia y a la armonía de los hombres entre sí y con Dios. La paz implica también el bienestar, el gozo, la felicidad, la abundancia de bienes, la fecundidad de las tierras y de la familia (...), en una palabra, la plenitud, a la que aspira el hombre desde los más profundo de su ser. «Buscar la paz y buscar el bien», resume las acciones morales y éticas del hombre, que verdaderamente ama la vida (Sal 34,15). Si el pueblo hace el bien, Dios derramará sobre él la paz como valor mesiánico y salvífico, expresión de la futura salvación (Jer 29,10-11; Is 52,7)³⁵⁶.

Se podría considerar que el discurso teológico de la ERE, a pesar sus críticas, no se encuentra en contravía de lo que se pretende en materia de derechos humanos, más aún en el contexto educativo. Juan José Tamayo realiza esta aclaración cuando sustenta críticamente la relación entre religiones y derechos humanos:

La mayor dificultad de las religiones para con los derechos humanos en general está en su propia organización, que no es democrática y suele ser jerárquico - piramidal, hasta el punto de transgredir constantemente los derechos humanos en su seno alegando, en el caso de la Iglesia católica a)

355 Congregación para el Clero, *Directorio General para la Catequesis*, n.º 75 (Vaticano: Vaticano, 1997), 48.

356 Francisco María López-Melús, *Las Bienaventuranzas. Ley fundamental de la vida cristiana* (Salamanca: Sígueme, 1983), 351.

que es de institución divina, b) que se mueve en el terreno espiritual, y no político, y c) que su funcionamiento no es equiparable al de otras instituciones civiles. Pero la anterior es sólo una cara de las religiones. Hay otra más positiva y favorable a los derechos humanos, que se traduce en la defensa de los derechos de los pobres y excluidos por mor de la globalización neoliberal y de cuantas personas y colectivos son marginados por razones de género, religión, etnia, raza y cultura. Cabe constatar a este respecto que no pocos de los líderes que trabajan en defensa de los derechos humanos y de la justicia social en el mundo pertenecen a distintas tradiciones religiosas y espirituales y, con frecuencia, basan su lucha en las creencias religiosas que profesan³⁵⁷.

Lo anterior, según Juan José Tamayo³⁵⁸, es posible si las religiones se humanizan y se sensibilizan frente a las necesidades de la tierra. Cuando escuchan el clamor que emiten desde el árido desierto los seres humanos y demás seres de la naturaleza que sufren y deciden asumir, como lo sostiene Corine Pelluchon³⁵⁹, una ética de la vulnerabilidad, que no es otra cosa que una ética de la responsabilidad frente al otro.

Las religiones están llamadas a humanizarse, siguiendo la máxima de Terencio "nada humano me es ajeno". Debe recuperar la entraña humanista de Dios, de los dioses. "Humano como Cristo, sólo Dios", decía el teólogo cristiano Leonardo Boff. Expresión que puede aplicarse a los dioses

357 Juan José Tamayo, «Religiones y derechos humanos: dificultades, problemas y aportaciones», *Revista Encuentros Multidisciplinares* 46 (2014): 198, consultada en febrero 12, 2019, <https://revistas.uam.es/em/article/view/288/274>.

358 Cfr. Juan José Tamayo Acosta, «Del anatema al diálogo: diálogo interreligioso y trabajo por la paz. Encuentros interdisciplinarios», *Encuentros Multidisciplinares* 30 (2008), consultada en febrero 12, 2019, <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA30/Juan%20Jos%C3%A9%20Tamayo%20Acosta.pdf>.

359 Cf. Corine Pelluchon, *Elementos para una ética de la vulnerabilidad* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2015).

de las distintas religiones. El amor a Dios lleva directamente al amor al prójimo: ambos son inseparables³⁶⁰.

De hecho, Ernesto Londoño Orozco expone las ventajas propuestas por el franciscanismo frente a la defensa de los derechos humanos:

Hoy el hombre necesita no solamente ser defendido, sino que su conciencia sea iluminada para que pueda ver con ojos críticos la realidad que le rodea o en la que está inmersa. Son muchos los hombres y mujeres que han revolucionado el statu quo imperante para proponer una vivencia de la civilización humana en el pleno sentido de la palabra. Mientras muchos han defendido el poder, la guerra, la discriminación, la aniquilación del otro, hay voces que van en contravía diciéndonos que el otro es importante y merece nuestro respeto. Como complemento a la propuesta de una ética mundial, nosotros proponemos detenernos en la experiencia de la fraternidad nacida en Francisco de Asís, y que ha tenido un desarrollo epistemológico sólido y coherente en el pensamiento franciscano. En principio, más que teorías, lo que propone el franciscanismo es una experiencia real de vida que se puede vivir en las situaciones más disímiles y complejas tal como Francisco mismo las vivió y como se ha vivido en diferentes ámbitos en la historia de la humanidad. El franciscanismo no mira al otro desde una óptica simplemente altruista. No. Desde la experiencia profundamente evangélica de Francisco de Asís, el otro es un hermano, y todos estamos llamados a formar la fraternidad universal³⁶¹.

360 Juan José Tamayo Acosta, «Del anatema al diálogo: diálogo interreligioso y trabajo por la paz. Encuentros interdisciplinarios», 41.

361 Ernesto Londoño, «De la "Ética Mundial" a la "Fraternidad Universal" La respuesta franciscana al mundo de la globalización y a la heterogeneidad de las culturas», *El Agora USB 2*, vol. 9 (2009): 579, consultada en febrero 12, 2019, <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/4077/407748995011/6>.

No existe razones para pensar que el discurso teológico se encuentra en contravía de los principales propósitos explícitos e implícitos en los derechos humanos, situación que se debe exponerse con claridad y desde una perspectiva crítica a quienes va dirigida a la ERE y que Kathlen Luana de Oliveira concluye de manera acertada cuando considera que

El compromiso con los derechos humanos sería un ejemplo de donde la Teología podría empeñarse: derechos humanos –aquí– entendidos como anhelos y reivindicaciones contextuales, con proyectos concretos de compromiso con el público, con lo común, con la justicia, con la tolerancia, en la lucha contra la desigualdad, la opresión y cualquier tipo de violencia o violación. Por supuesto, cabe una postura al lado de otras áreas del conocimiento, al lado de los movimientos sociales, al lado de los grupos que de alguna forma se articulan para ver sus derechos garantizados, al lado de aquellas personas que aún no poseen articulación, pero necesitan apoyo y solidaridad.

Así, se pueden establecer tareas comunes que no aniquilan las diferencias, incluyendo las diferencias religiosas e incluso ateístas. En el horizonte de reunir y de estar reunida, la teología estaría sumada en la lucha por la concreción de los derechos humanos. Derechos humanos como signos de los tiempos que claman por justicia, que anhelan por igualdad. Los derechos humanos deconstruidos, repensados, cuestionados, enriquecidos con diálogos de varios saberes, incluso el teológico, tienen la potencialidad de reivindicar nuevas relaciones³⁶².

En definitiva, si la ERE quiere apuntar de forma efectiva a la promoción y respeto de los derechos humanos, debe, como lo afirman Gabriel Alfonso Suárez Medina, José Luis Meza Rueda,

362 Kathlen Luana de Oliveira, «Teologia e Direitos Humanos: A persistente busca pela libertação», en *La Teología de la Liberación en Prospectiva*, ed. Fundación Amerindia (São Leopoldo: Clic, 2012), 200. consultada en febrero 12, 2019, <http://oclacc.org/redes/teologia/files/2013/01/Teolog%C3%ADa-de-la-liberaci%C3%B3n-en-prospectiva.pdf>.

Daniel de Jesús Garavito Villarreal, David Eduardo Lara Corredor, Juan Alberto Casas Ramírez y José Orlando Reyes Fonseca, ser liberadora, es decir, impedir cualquier intento de violación, exclusión, marginación y alienación a nivel personal, social, económico, cultural, político y religioso:

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 moral³⁶³.

En otro plano diferente, pero complementario, si la defensa de los derechos humanos se encuentra latente en el discurso de la ERE, en la Educación para la Paz brota con mayor fuerza, pues la misma solo es posible en un ambiente auténticamente democrático, construido por antonomasia sobre la base de los derechos humanos. Isabel Hernández, José Alberto Luna y Martha Cadena manifiestan lo siguiente:

Paz y educación, son términos complejos y por tanto complicados de abordar desde una sola dimensión; ellos requieren un abordaje multidimensional para definirlos y comprenderlos culturalmente. Tanto en la educación como en la paz, la verdad es el indudable compromiso social. La educación para una cultura de paz en la actualidad es una educación para la vida, que implica ser, conocer, hacer y convivir mediante el respeto de los derechos humanos

363 Gabriel Alfonso Suárez Medina, José Luis Meza Rueda, Daniel de Jesús Garavito Villarreal, David Eduardo Lara Corredor, Juan Alberto Casas Ramírez y José Orlando Reyes Fonseca, «Educación Religiosa Escolar en clave liberadora: Elementos constitutivos», *Theologica Xaveriana* 175, vol. 63 (2013): 244, consultada en febrero 12, 2019, <https://www.redalyc.org/pdf/1910/191027863009.pdf>.

y el medio ambiente. Una educación que cultive en el ser humano los valores de justicia, equidad, solidaridad, libertad, autonomía, entre otros; pero a la vez, tenga la autoridad para criticar y cuestionar valores contrarios al desarrollo de una cultura de la paz, que requiere que todos los actores implicados desaten proceso de paz³⁶⁴.

La Educación para la Paz, de acuerdo con Vicenç Fisas³⁶⁵, es un aspecto completamente diferente a la carencia de la guerra, pues la paz anhelada debe establecerse sobre la base en las diferentes realizaciones de los seres humanos y en comunión con los aspectos fundamentales de su cultura. Lejos de una concepción monolítica propia de un discurso militarista, emerge como resultado del equilibrio y armonía logrados entre todas las dimensiones que caracterizan el mundo de la vida, siendo el conflicto una necesidad para el logro evolutivo de las metas, que empieza por la promoción de los derechos humanos para por el respeto a la diferencia y termina con el cuidado de la vida. Para Galtung³⁶⁶, el concepto de paz debe buscarse paradójicamente dentro de la violencia, de modo que debe implicar la ausencia o disminución de cualquier tipo de violencia que vaya dirigida en cualquier forma contra el ser humano y el mundo de la vida, al mismo tiempo se constituye en la piedra angular que permite la transformación social mediante la cooperación y el diálogo. Jares³⁶⁷ sostiene que el concepto de paz está directamente relacionado con el de justicia dentro del ámbito social, los derechos humanos y la democracia, cuya interdependencia permite la solución de los conflictos, los cuales juegan un papel importante en el desarrollo de la vida social de las personas.

364 Isabel Hernández, José Alberto Luna y Martha Cadena, «Cultura de Paz: una construcción desde la educación», *Historia de la Educación Latinoamericana* 28, vol. 19 (2017): 168, consultada en febrero 12, 2019, <https://www.redalyc.org/pdf/869/86952068009.pdf>.

365 Cf. Vicenç Fisas, *Cultura de Paz y Gestión del Conflicto* (Barcelona: Icaria, 1998), consultada en febrero 12, 2019, <https://www.redalyc.org/pdf/1910/191027863009.pdf>.

366 Cf. Johan Galtung, «La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto», *Revista de Paz y Conflictos* 7 (2014), consultada en febrero 12, 2019, <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1565/2336>

367 Cf. Xesús Jares, *Educación en derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas* (Madrid: Popular, 1999).

Resulta significativo que todos los aspectos teóricos tratados anteriormente se encuentran enmarcados en los proyectos curriculares de las instituciones educativas estudiadas, pese a su ausencia en sus fundamentos o, probablemente, su ignorancia. De forma global podría decirse que la cultura de la paz es vista, al igual que la democracia, como una forma de vida, cuyos ideales se ven reflejados en el accionar humano y cotidiano y que, de acuerdo con el PLANEDH, se orienta bajo los siguientes principios rectores, tomados y adaptados de Luis Fernando Maldonado, Disney Barragán y Nelson Sánchez³⁶⁸:

- a. El respeto, el ejercicio, la práctica y la protección de todos los derechos humanos mediante actividades educativas destinadas a todos los miembros de la sociedad.
- b. La integralidad, interdependencia, indivisibilidad y universalidad de los derechos humanos.
- c. La prevalencia de los derechos de los niños y de las niñas como parte fundamental de la educación en derechos humanos.
- d. El reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas como parte integral del ejercicio de los derechos humanos.
- e. El reconocimiento de los derechos de las personas en situaciones de vulnerabilidad como parte estructurante de la educación para el ejercicio de los derechos humanos³⁶⁹.

Finalmente, resulta importante realizar dos reflexiones determinantes en materia de Educación para la Paz, derechos humanos y diversidad cultural, en virtud de los hallazgos y experiencias recogidas en el contexto socio-cultural de la Escuela Normal Superior de Putumayo. El primero está relacionado con

368 Cf. Luis Fernando Maldonado, *Educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica* (Bogotá: USAID, MSD, 2004)

369 Luis Fernando Maldonado, *Educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica*, 71.

las circunstancias de la lucha armada a la que se vio sometida el departamento y cuyo impacto alcanzó su punto más alto en los años 2013 y 2014. En este tiempo, coyunturalmente se encontraban en su escenario más álgido los diálogos de paz en la Habana y sobre los que se llevaron a cabo, además de alternativas de acción participativa, muchos proyectos, esfuerzos e iniciativas de orden teórico; vale destacar el XX Seminario Internacional de Bioética, del conflicto armado al conflicto político, realizado del 10 al 11 de octubre de 2014, y publicado en la *Revista Colombiana de Bioética*, donde Constanza Ovalle da a conocer cinco desafíos que dicho conflicto plantea para una educación en materia de paz, a saber:

El primer desafío tiene que ver con la búsqueda de los componentes que inhiban el grado de la conflictividad (...) una pedagogía que comprenda la multidimensionalidad humana que permita la construcción de un camino intermedio de acción y de sentido, lo que significa la posibilidad de construir «día a día lo humano, en donde –persisten– la tensión entre necesidades sociales y necesidades individuales. Un segundo desafío tiene que ver con las realidades humanas, diversas y desiguales. Ante la diversidad, es aconsejable una postura ética de respeto a las diferencias, con la cual se viabilicen y sean significativas la pluralidad, la diversidad de valores de las personas y las comunidades. Un tercer desafío tiene que ver con la introducción de procesos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales se recurra al diálogo, a la deliberación, a la participación con disposición reflexiva y solidaria. Un cuarto desafío tiene que ver con la importante tarea de asumir un sentido de justicia. Conocer cuáles son los problemas sociales y cómo intervenir, se tornan fuentes de aprendizaje y de investigación. Sensibilizarnos por el dolor y las situaciones de injusticia de manera empática, será una práctica educativa que se hace necesaria. El quinto desafío

procura un pensamiento crítico (...) hacia el orden social existente y prepara para la emancipación³⁷⁰.

En segundo lugar, dada la riqueza cultural del departamento del Putumayo, donde actualmente existen alrededor de 15 comunidades étnicas (dentro de las cuales se encuentran los pueblos inga, embera chamí, cofán, hamentsá y awa, entre otros), es significativo rescatar la sabiduría ancestral en materia de convivencia, resolución de conflictos y cultura de paz. Según Alena Kárpava y Ruth Moya (citando a Antonio Hidalgo, Alejandro Guillén y Nancy Deleg), el papel del *Sumak Kawsay* (Buen Vivir) en la búsqueda de la paz se caracteriza por los siguientes cinco aspectos fundamentales:

- Concepción del *Buen y Mal Vivir* (el Buen Vivir se logra a partir del equilibrio con uno mismo, con los demás y con la naturaleza. El Mal Vivir está relacionado con la pérdida de la identidad y la aculturación por los valores occidentales).
- *Identidad*, como parte de *Sumak Kawsay*, como factor indispensable para la búsqueda, restauración, conservación de su propia cultura, tradiciones, costumbres ancestrales y valores que permiten vivir en armonía con uno mismo, con la sociedad y con la naturaleza.
- La *estrategia política* que permita alcanzar *Sumak Kawsay*. Fundación del marco legislativo que reconozca la pluralidad del Estado y de los derechos de los pueblos en igualdad de condiciones.
- La *financiación del proyecto* de implementación de *Sumak Kawsay* como nuevo Proyecto del Estado del "Socialismo de Buen Vivir" tiene que basarse en los valores indígenas de solidaridad, ayuda, generosidad, reciprocidad, sin adoptar necesariamente la forma monetaria.

370 Constanza Ovalle, «Conflictos: desafíos para la educación en bioética», *Revista Nacional de Bioética* 9, (2014): 46-48.

- Las *relaciones internacionales* tienen que verse en la cooperación con la autosuficiencia económica del territorio sin imposición de los valores occidentales. Las variables económicas, políticas, sociales, culturales, ambientales, territoriales interactúan entre sí en una sociedad regida por el *Sumak Kawsay*³⁷¹.

Por lo anterior, para concluir este primer capítulo, conforme a la actualidad de los derechos humanos en las instituciones educativas en la ciudad de Pasto y Sibundoy, existe una sinergia entre la Educación Religiosa Escolar en aspectos teológicos con los derechos humanos, pues, si bien es cierto, en ambos se nota el trascorrir de la dignidad humana y la justicia social; el ser humano como protagonista de la historia universal y en razón de ser de su historicidad siente, vive y empodera acontecimientos, por tanto, ha tratado de conceptualizar en el contexto histórico los conceptos referidos a las diferentes disciplinas y ciencias que hoy enmarcan el progreso de los pueblos. En este horizonte es conveniente hacer eco en las reflexiones referidas al tema de los derechos humanos en el campo de las ciencias humanas desde los acontecimientos que los hicieron inmortales y les dieron vitalidad: la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en 1789 y la concerniente Declaración de los Universal de los Derechos del Hombre de 1948. La reflexión en torno al concepto de los derechos humanos parte de considerar que los mismos son la razón de ser del hombre y buscan la defensa de su vida, pues ellos facultan al ser humano para recibir y ser garante de la armonía personal, social, espiritual y ecológica.

Perspectivas curriculares frente a los derechos humanos en el sector educativo de la ciudad de Pasto y el municipio de Sibundoy

En esta subcategoría se presentó la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo están presentes los derechos humanos en el currículo

371 Alena Kárpava y Ruth Moya, «Paz Intercultural y *Sumak Kawsay* ¿Un encuentro con el origen?», *Revista de Paz y Conflictos* 9, (2016): 54-55.

del sector educativo de la ciudad de Pasto y el municipio de Sibundoy?, de donde se obtuvo la siguiente información:

Inicialmente, en la Institución Educativa Municipal Libertad, desde la ERE se plantearon una Misión y Visión dirigidas a la formación de estudiantes como personas integrales capaces de constituirse como líderes espirituales que puedan contribuir a la sociedad en su proyecto de construcción de paz. Lo anterior se hizo conforme los referentes establecidos por la ley General de Educación 115 de 1994 y la ley 133 de 1994 de libertad religiosa y de cultos, que retoman los artículos 18, 19 y 27 de la Constitución Política de Colombia, donde se señala la libertad de conciencia, de culto, de enseñanza, aprendizaje y cátedra, a la que toda persona tiene derecho. Igualmente se tienen en cuenta los Lineamientos Curriculares del área de ERE, bajo los siguientes fundamentos:

- Antropológicos: Buscar respuestas sobre el sentido de la existencia y la dimensión trascendente-religiosa de la vida.
- Éticos: Interpretar adecuadamente el marco de valores y comportamientos éticos desde la experiencia y el patrimonio religioso de la cultura.
- Psicológicos: Formar la madurez humana y religiosa desde criterios propios de la persona.
- Epistemológicos: Distinguir la realidad desde el aspecto religioso y su relación con la ciencia y la cultura.
- Pedagógicos: metacognición; conocer el problema religioso y sus fuentes para construir una visión objetiva útil para orientar la vida.
- Derechos Humanos: Los estudiantes tienen derecho a una educación integral que no puede desconocer la dimensión religiosa de la persona y de la cultura. En ese marco tiene derecho a recibir Educación Religiosa y Moral de acuerdo con sus convicciones y los padres de familia tienen derecho a escoger el tipo de Educación

Religiosa y Moral que ha de ofrecerse a sus hijos en los establecimientos educativos³⁷².

Sin desligarse de la Ley y de los documentos emanados por el MEN, la IEM Libertad relaciona y contextualiza todos los referentes que le serán útiles para conseguir sus propósitos, del tal modo que pueda lograr el desarrollo integral de los estudiantes. Y respecto de la Educación para la Paz, la IEM Libertad para el desarrollo de su «Proyecto de Democracia y Valores Humanos» tiene como puntos clave:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos como base para el cumplimiento de los derechos de libertad e igualdad que poseen las personas y hace énfasis en que no será posible el trato digno mientras en el mundo muchas personas vivan por debajo de su humanidad.
- El pensamiento del filósofo Aristóteles quien hace alusión a que el lenguaje es la herramienta para formar una comunidad organizada en la cual se pueda convivir.
- Los deberes cívicos en cuanto a la ecología, como parte fundamental del lugar en que habita el ser humano y que actualmente se encuentra amenazada al igual que la supervivencia de las especies.
- Las personas deben ser tratadas según unas reglas básicas que les permitan vivir civilizadamente. "...recordarle al otro que es persona, y que la relación que podemos tener con él es una relación entre personas".
- Las Competencias Ciudadanas como forma de integrar a toda la comunidad educativa e incluso otros sectores de la sociedad para promover el desarrollo integral de los estudiantes en su vida escolar, familiar, comunitaria

372 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 2).

y en cualquier ambiente que haga parte de la vida del individuo. Para el desarrollo de estas competencias se debe generar espacios para la participación democrática y la integración, además de crear situaciones reales desde la escuela teniendo en cuenta la lectura de la realidad del contexto en el que se desarrollan los estudiantes de la Institución³⁷³.

La Declaración de los Derechos Humanos es el punto de partida para realizar trabajos posteriores en la institución, pues se debe procurar el cumplimiento de los derechos de libertad e igualdad inherentes al ser humano y por consiguiente merecedores del respeto absoluto de todos, por ser la base para la paz y la justicia en el mundo.

Por su parte, en el Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza» se observa que, conforme los lineamientos y estándares curriculares, la ERE es un área de conocimiento y formación que se desarrolla de conformidad con los siguientes aspectos:

- Como proyecto pedagógico interdisciplinario: en esta práctica se busca que los diferentes docentes de las distintas áreas busquen el desarrollo de los valores.
- Como área del conocimiento y de la formación: en esta práctica la ERE se desarrolla con estándares, tiempos, docentes, textos y materiales específicos.
- Como espacio que busca propiciar el conocimiento religioso con fines formativos, propiciando también la relación e interpretación con las demás áreas del conocimiento.

373 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 1).

- Como espacio que propicia en los estudiantes una experiencia personal de fe, que sirva como pauta en su desarrollo espiritual a través de sus propios proyectos propios de vida.
- Como espacio que promueve el desarrollo de la autonomía y responsabilidad a fin de construir un mundo mejor, más humano, respetuoso y digno³⁷⁴.

Dicho en otras palabras, las competencias integradoras

articulan, en la acción misma, todas y cada una de las dimensiones humanas. La manera más eficiente para manejar los conflictos pacífica y constructivamente requiere de la integración y articulación de conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, capacidades cognitivas (habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto), competencias emocionales (autorregulación de la ira), y, finalmente, competencias comunicativas (capacidad para transmitir asertivamente los propios intereses)³⁷⁵.

También, en el Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», respecto de la Educación para la Paz, existe en todas las mallas curriculares la vinculación trasversal de competencias ciudadanas, liderada por el Círculo de Investigación y Progreso (CIP) de artes, recreación, deportes y religión. Este proyecto visualizado pretende desarrollar, en el aula de clase, el pensamiento

374 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 4).

375 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 4).

crítico, analítico y reflexivo de los estudiantes, a fin de asumir el protagonismo de su propia historia, defender sus ideales y gestar proyectos en beneficio de la comunidad y la sociedad en general³⁷⁶. Con base en lo anterior, a pesar de que de forma explícita no se aborda, teórica o conceptualmente, el asunto de los derechos humanos, implícitamente se busca su promoción, debido a que las habilidades antes referidas no solamente pretenden la formación integral de la persona, sino también la sana convivencia y el bienestar social, lo cual no es posible si no se respira un ambiente auténticamente democrático y si tales derechos no son respetados.

En la IEM INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez», en el área de ERE se observa una propuesta pedagógica con un enfoque curricular y una conceptualización didáctica particular que posibilita controlar sus procesos de enseñanza-aprendizaje y garantizar el cumplimiento de los estándares de calidad estimados por el MEN. Se ha considerado unir esfuerzos entre el equipo investigador de la Universidad Mariana y la IEM en mención para avanzar en la construcción de una propuesta pedagógica que oriente el quehacer del docente Inemita en el aula, en coherencia con los siguientes principios:

- Principio de Integralidad: cada niño y niña son seres únicos con características, necesidades, intereses y fortalezas, por tanto, enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia y aprendiendo con sus propios estilos y ritmos. Se debe garantizar que toda situación educativa propicie que cada niño y niña se sientan plenamente considerados, generando sentimientos de aceptación, conformidad, seguridad y plenitud.

376 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 3).

- Principio de participación: se trata de favorecer las relaciones interpersonales en pequeños grupos y colectivos mayores; se reconoce la dimensión social de todo aprendizaje a través de procesos de apropiación, construcción de valores, normas sociales, el sentido de pertenencia y comunicación, esto implica que los niños (as) aprendan actuando, sintiendo y pensando. Reconoce la organización y el trabajo de grupo como el espacio propio para la aceptación de sí mismo y del otro, además reconoce a la familia como el núcleo primario en el cual el niño ha iniciado sus procesos de comunicación, socialización y participación. Las situaciones de aprendizaje deben tener un carácter lúdico que produzca el disfrute, el goce acompañado de la distensión que provocan actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor y el arte, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de los niños (as). Mediante el juego el niño (a): construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, desarrollar iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, entre otras. El juego es una auténtica actividad creadora y colectiva, se trata de una inmensa alegría de crear, inventar, comunicar y transformar³⁷⁷.

En última instancia, en la IEM Escuela Normal Superior del Putumayo, el área de ERE pertenece, conforme sus características curriculares, al campo de Formación Personal y Espiritual, orientado desde el proyecto de espiritualidad franciscana y la pastoral normalista, con el fin de fortalecer la espiritualidad de los estudiantes y contribuir a su formación integral en diálogo ecuménico e interreligioso con otras iglesias cristianas, creencias

377 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 6).

personales y la sabiduría ancestral de otros grupos sociales, bajo los siguientes referentes:

- El Plan Decenal de Educación del Ministerio de Educación Nacional planteado para el periodo 2016-2026, donde la Institución enfatiza en la formación de maestros que contribuirán, en los procesos educativos de preescolar y básica primaria en respuesta a la necesidad del contexto, la cultura, la globalización, entre otras.
- Los Lineamientos Curriculares del MEN, la Guía de Estándares Curriculares, los Derechos Básico de Aprendizaje (DBA), las Orientaciones Pedagógicas y el Sistema Integral de Gestión Educativa (SIGE).
- Los retos educativos del presente siglo que, de acuerdo con De Zubiría (2013), pretenden abordar al ser humano en sus diversas dimensiones, entre ellas la espiritual, mediado por el trabajo en competencias básicas a nivel cognitivo y comunicativo, y dando apertura a la diversidad y flexibilidad curricular, la transdisciplinariedad y la autonomía³⁷⁸.

En Educación para la Paz se encontró que la Escuela Normal Superior del Putumayo, desde su proyecto de Responsabilidad Social, propone lograr ambientes sanos para fortalecer, cumplir y vivenciar los derechos y deberes a través de la sana interacción con el entorno.

Y desde su Pacto de Convivencia, se refleja como prioridad la formación en el manejo de conflictos, el diálogo y respeto por los derechos humanos y el fomento de un ambiente de paz. Si la

378 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 8).

Institución trabaja por una educación integral, entonces debe cimentar valores y normas de convivencia entre los miembros de la comunidad educativa a fin de respetar los derechos humanos, inspirado en el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia de 1991, «La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento»³⁷⁹, y que obligó a la reestructuración del Manual de Convivencia, para que en ENS del Putumayo se posibilite el «cumplimiento de los derechos y deberes»³⁸⁰, la vivencia de valores franciscanos, la participación democrática, la armonía y la sana convivencia.

Para que la convivencia y paz sean posibles, se propicia la participación democrática de diferentes representantes de la IEM en la construcción del PEI, el Currículo y el Manual de Convivencia, lo mismo que el desarrollo de proyectos escolares de aula, actividades de formación y orientación escolar, eventos culturales y deportivos, canales de comunicación, el recreo, entre otros, a fin de velar por el bienestar estudiantil. Para generar espacios democráticos de paz y armonía entre los diferentes actores de la comunidad educativa, se tienen presentes los ocho aprendizajes básicos de la convivencia escolar: interactuar, trabajo en equipo, cuidar el medio ambiente, valorar el saber cultural, decidir, respetar las ideas de los demás, cuidarse y comunicarse bajo los siguientes pilares: convivencia pacífica, organización social, valores-normas, formas de vivir y resolver conflictos³⁸¹.

379 Consejo Superior de la Judicatura, *Constitución Política de Colombia* (Bogotá: Imprenta Nacional, 2010) art. 22.

380 Ministerio de Educación Nacional. «Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales», artículo 28, consultada en diciembre 7, 2018, https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf.

381 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos.* (ficha 7).

Las instituciones hasta ahora discutidas, desde sus proyectos curriculares, el PEI, el Plan de Estudios y el Manual de Convivencia, pretenden, en el ámbito educativo, de manera explícita e implícita, el respeto y la promoción de los derechos y los deberes de quienes forman parte de estos colectivos. Al respecto Carmen Labrador expone que:

Los valores de la cultura de paz permiten diseñar un programa educativo excelente en el que los contenidos de los grandes apartados estén relacionados con eliminar la pobreza, reducir las desigualdades, lograr un desarrollo sostenible, respetar los derechos humanos, reforzar las instituciones democrática, fomentar la libertad de expresión, mejorar la condición de la mujer, salvaguardar la diversidad cultural y el medio ambiente y, desde nuestra perspectiva, para lograr un mundo de paz y progreso es preciso compartir el saber. El ejercicio responsable y oportuno del conocimiento ha de ir estrechamente vinculado a la necesidad de prevenir, a la capacidad de anticiparse a los hechos. Los enfoques parciales y de ámbito local deben superarse desde una visión global e interactiva que produzca mecanismos de anticipación y de prospectiva. El reto de la educación y de la cultura de paz está por tanto en conceder responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, y con instrumentos de transformación que no impliquen la destrucción u opresión ajena, y no transmitir intransigencia, odio y exclusión, puesto que ello siempre supondrá la anulación de nuestro propio proyecto de emancipación y desarrollo³⁸².

Según la autora, no es suficiente con lograr, por parte de los estudiantes y demás miembros de una comunidad educativa, la apropiación de su código ético, con el fin de garantizar la sana convivencia, la posibilidad de resolver pacíficamente los

382 Carmen Labrador, «Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales», *Contextos Educativos* 3, (2000): 44.

conflictos y el respeto por los derechos humanos, sino que debe verse materializado en cambios de comportamiento, desarrollo de proyectos por parte de los estudiantes, disminución del índice de deserción estudiantil ocasionada por el clima de aula, disminución en los índices de violencia, conservación de los recursos, índice de sustentabilidad, aceptación de la diferencia, participación en proyectos de participación ciudadana, entre otros³⁸³.

En términos generales, y como se constata en los hallazgos, las instituciones educativas cuentan con proyectos curriculares cuyos planes de acción se caracterizan por la diversidad de alternativas para promover la paz y los derechos humanos. No obstante, dichas alternativas emanan de perspectivas curriculares determinadas por la legislación educativa y los lineamientos y estándares curriculares del MEN y, en el caso de la ERE, por la CEC. Sin desconocer los esfuerzos de este organismo estatal, y de las instituciones educativas estudiadas, por direccionar curricularmente alternativas de formación en materia de derechos humanos, específicamente desde lo sugerido por la ERE y la Educación para la Paz, también es cierto que dichos referentes pueden trascender la normas y enriquecerse a partir de experiencias innovadoras o investigativas suscitadas en otros contextos educativos. De hecho, para garantizar la promoción y respeto por los derechos humanos, es necesario que el enfoque curricular o pedagógico, cómo lo sugiere la Unesco, se movilice del desarrollo exclusivo de habilidades básica a nivel cognitivo, procedimental o actitudinal

mediante la promoción de un enfoque de la educación basado en los derechos, el sistema de enseñanza puede cumplir la misión fundamental que le compete de asegurar una educación de calidad para todos impartiendo educación en derechos humanos. De esta manera contribuye a mejorar la eficacia del sistema nacional de educación en su conjunto, el cual, a su vez, desempeña una función decisiva

383 Cf. Carmen Labrador, «Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales».

en el desarrollo económico, social y político de cada país.

Entre otras cosas, aporta los siguientes beneficios:

- a. Mejores logros en el aprendizaje mediante la promoción de prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el niño y con la participación de estas, así como un nuevo papel para el personal docente;
- b. Un mayor acceso al proceso de escolarización y mayor participación, mediante la creación de un medio ambiente de aprendizaje basado en los derechos que sea inclusivo y acogedor y que fomente los valores universales, la igualdad de oportunidades, la diversidad y la no discriminación;
- c. Una contribución a la cohesión social y la prevención de los conflictos, apoyando el desarrollo emocional y social del niño e introduciendo contenidos cívicos y valores democráticos³⁸⁴.

Al ceñirse curricularmente a los lineamientos establecidos por el MEN³⁸⁵, SIGNIFICA QUE LA ERE, al igual la Educación para la Paz, responden a una estructura curricular que, de acuerdo con Sergio Tobón³⁸⁶, se encuentra basada en el desarrollo de competencias y que, conforme a los enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas³⁸⁷, inspiradas en los estudios de David Ausubel, Josep Novak y Helen Hanesian³⁸⁸, poseen una secuencia mental

384 UNESCO, *Plan de Acción. Programa mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*, 24.

385 Cabe aclarar que los estándares curriculares de la ERE son propuestos y diseñados por la CEC, acogiendo la propuesta de la Fundación Santa María (SM) de España, pero que cuentan con la validación y respaldo del MEN.

386 Cf. Sergio Tobón, *Formación basada en competencias* (Bogotá: Ecoe, 2006); Sergio Tobón, *Gestión curricular y ciclos propedéuticos por competencias. El enfoque complejo en la educación superior* (Bogotá: Ecoe, 2008).

387 Cf. Julián De Zubiría, *Los Modelos Pedagógicos* (Bogotá: Magisterio, 2006); Miguel De Zubiría, *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas* (Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual, Alberto Merani, 2007).

388 Cf. David Ausubel, Josep Novak y Helen Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (México: Trillas, 1983).

didáctica definida, que parte fundamentalmente de los propósitos educativos:

la empresa educativa no puede conducirse eficientemente a menos que esté dirigida a coronar ciertas metas determinadas. Sólo después de formular con claridad lo que esperamos de nuestros esfuerzos educativos, estaremos en posición de determinar racionalmente, los métodos de enseñanza y de evaluar los resultados de esta³⁸⁹.

Sin embargo, realizando una comparación entre lo que se pretende en materia de derechos humanos al interior de los currículos de la ERE y la Educación para la Paz, se evidencia un detalle que es preciso enunciar: inspirado en Jürgen Habermas³⁹⁰, Carlos Eduardo Vasco³⁹¹, Shirley Grundy³⁹² y Dona Ferrada³⁹³, Diego Rodríguez expone en términos generales la existencia de tres perspectivas curriculares que sistematiza de la siguiente manera:

Técnica: caracterizada por actividades destinadas a transmitir contenidos ya definidos y con una racionalidad academicista (el contenido es el núcleo del currículo), cognitiva (sólo se evalúa la capacidad cognitiva) y tecnológica (aprendizaje del medio tecnológico). Praxeológica: centrado en procesos que permite la construcción de significados e interpretaciones, a partir de las necesidades de las personas y el contexto, y acompañado de los siguientes enfoques: personalizado (parte de las necesidades de las personas), reconstrucción social (privilegia las necesidades sociales antes que las individuales) y socio-cognitivo (desarrollo de las capacidades, destrezas, habilidades, valores y actividades para la cultura social). Crítica: el cual comprende el

389 David Ausubel, Josep Novak y Helen Hanesian. En Miguel De Zubiría, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, 16.

390 Cf. Jürgen Habermas, *La lógica de las ciencias sociales* (Madrid: Tecnos, 1990).

391 Cf. Carlos Eduardo Vasco, «Currículo, pedagogía y calidad en la educación», *Educación y Cultura* 30, (1993).

392 Cf. Shirley Grundy, *Producto o praxis del currículum* (Madrid: Morata, 1991).

393 Cf. Dona Ferrada, *Currículum crítico comunicativo* (Barcelona: Hipatia, 2001).

currículo como un acto de construir de manera reflexiva el mundo social, permeado por el mundo cultural y con un enfoque liberador (permite actividades reflexivas sobre un cambio social), orientado a la praxis (pues plantea que el currículo lleve consigo una crítica ideológica que media entre la teoría y la práctica)³⁹⁴.

Si se parte de la información contenida en los proyectos curriculares de la ERE y la Educación para la Paz de las Instituciones Educativas objeto de la presente investigación, se podría decir que se requiere un currículo praxeológico o, en el mejor de los casos, crítico, situación que se puede evidenciar en el caso de las iniciativas pedagógicas existentes, muchas de ellas de corte transversal, en el campo dedicado a la Educación para la Paz. No obstante, en los currículos oficiales en las áreas de ERE y Ciencias Sociales y Educación Democrática, cuyos propósitos pretenden la formación integral, la vivencia de valores democráticos y la convivencia pacífica, se observa una perspectiva técnica, lo cual, además de contradecir lo establecido en sus propósitos formativos, limita el desarrollo de las competencias básica por parte de los estudiantes.

Por lo tanto, en primer lugar, si la ERE, como lo afirma Francisco Vargas y Loreto Moya, pretende la educación ciudadana, es decir, «aporta a aprender a vivir con otros, a la tolerancia, a la democracia y el pluralismo ayudando a 'superar los prejuicios y los estereotipos (...) favorece los derechos humanos y el respeto a las minorías»³⁹⁵, ha de procurar ser

abierta, con un currículo flexible, más centrada en el aprendizaje que en la enseñanza, con capacidad de incorporar las tendencias colaborativas de un modelo pedagógico de convergencia, y con un enfoque plural,

394 Diego Rodríguez, «Enfoques Curriculares y Calidad en la Educación», *Boletín CEI*, 2, vol. 2, (2015): 16.

395 Francisco Vargas y Loreto Moya, «Pensar la clase de religión en las escuelas públicas de Chile. Un acercamiento desde los derechos humanos y la educación multicultural», *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 4, vol. 2, (2014): 8.

abierto al diálogo interreligioso que permitan la consecución de objetivos y el desarrollo de capacidades y valores inherentes a la dimensión religiosa de las personas que conforman la comunidad educativa³⁹⁶.

En segundo lugar, en que lo que respecta a la Educación para la Paz, una perspectiva curricular pertinente debe contemplar, como lo afirma Xesús Jares, los siguientes principios:

1. Tener siempre en cuenta los aspectos afectivos relacionales.
2. Posibilitar que el centro en general, y la clase en particular, sea una comunidad de apoyo para todos y cada uno de los que frecuentan la institución escolar.
3. Dar a los niños la oportunidad de asumir papeles y responsabilidades reales.
4. Ayudar a los alumnos a pensar por sí mismos, favoreciendo situaciones en las que confronten sus intereses, puntos de vista, toma de decisiones colectivas, cooperen, compartan decisiones y resuelvan problemas y conflictos.
5. Animarles a imaginarse a sí mismos en el lugar de otros.
6. Alabar como modelos a personas queridas que actúen de un modo altruista.
7. Animarles a utilizar su imaginación para encontrar soluciones no violentas a situaciones conflictivas.
8. Dar el tiempo suficiente para reflexionar y ejecutar las premisas que hemos descrito³⁹⁷.

Para ello, los enfoques más acertados están enmarcados dentro de las pedagogías críticas (Paulo Freire³⁹⁸, Peter McLaren³⁹⁹, Henry

396 Gonzalo Jiménez, «Fundamentos pedagógicos de la Educación Religiosa Escolar», en *Educación Religiosa Escolar: Naturaleza, Fundamentos y Perspectivas*, ed. José Luis Meza (Bogotá: San Pablo, 2015), 294.

397 Xesús Jares, *Educación en derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*, 64.

398 Cf. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, 1985).

399 Cf. Peter McLaren, *Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y Producción del Deseo* (Buenos Aires: Grupo Aique, 2003).

Giroux⁴⁰⁰ y Abraham Magendzo⁴⁰¹) y las pedagogías de influencia constructivista (Rafael Flórez⁴⁰²), valorados por muchas iniciativas pedagógicas y didácticas para la formación en derechos humanos en las dos últimas décadas. Una de ellas es la propuesta por Elkin Agudelo que afirma lo siguiente:

Las estrategias pedagógicas y educativas están pensadas y sustentadas en el marco de las corrientes pedagógicas contemporáneas. La EDH ha basado su accionar fundamentalmente en las corrientes críticas y constructivistas, lo cual no niega otros soportes ni modelos pedagógicos. En el ámbito de la EDH el sujeto que participa del proceso educativo está cargado de experiencias, simbologías, costumbres, normas y valores que han sido adquiridos en el entramado de sentidos y significados a través de procesos de socialización en los ámbitos familiares, comunitarios y organizativos, personales y afectivos. Por lo tanto, la formación del sujeto, según Restrepo (2003), "... implica una integración crítica del sujeto consigo mismo y con los demás en todas las dimensiones del ser y del vivir, en los términos de la ley, la moral y la cultura y debe anteponerse como el principal objetivo de la educación". En este marco de ideas es importante señalar que los procesos de subjetivación se dan en la medida en que el sujeto, a partir de su identidad y de sus proyectos de vida, se reconoce como un ser autónomo para actuar en sociedad a partir de sus identidades y proyectos; por eso, las distintas corrientes pedagógicas (críticas, constructivistas, afectivas, entre otras) reconocen en dichas teorías, una importante herramienta ética para desplegar procesos de EDH más incluyentes y propositivos, más acordes con las exigencias y necesidades del contexto⁴⁰³.

400 Cf. Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Barcelona: Paidós, 1990).

401 Cf. Abraham Magendzo, «Pedagogía crítica y educación en derechos humanos», *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire* 2, (2003).

402 Cf. Rafael Flórez, *Hacia una pedagogía del conocimiento* (Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1994).

403 Elkin Agudelo «Fundamentos y aspectos generales», 294.

La reflexión y apropiación de los derechos humanos no solo proviene de un discurso teórico, también surge del compendio de experiencias observadas, vividas y sentidas por el hombre; por consiguiente, la práctica educativa se inscribe en el contexto de la pedagogía crítica, porque es aquella en la cual el educando y educador se comprometen para ir al encuentro de las realidades sociales en búsqueda de una reflexión crítica y propositiva que ayude a transformar el imaginario social de violencia que vive la sociedad por el desconocimiento, la infracción y rechazo a los derechos humanos. Por tanto, las vivencias en cuanto a los derechos humanos, en la institución educativa en Sibundoy se dan conforme a los lineamientos curriculares, respetando la dignidad y la justicia social, haciendo valer los derechos desde el manual de convivencia y las propias prácticas educativas de la institución.

Incidencia y aplicación de los derechos humanos en la ERE y la Educación para la Paz en la educación básica primaria

Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz.

Frente a esta categoría se trazaron cuatro subcategorías que se señalan enseguida:

Objetivos/competencias y contenidos

En esta subcategoría se formularon las siguientes preguntas orientadoras: ¿en los objetivos y competencias del currículo o proyectos se evidencia la aplicación de los derechos humanos en la Educación Religiosa Escolar y la Educación para la Paz de la sesión Básica Primaria?, y ¿se contempla la incidencia de los derechos humanos en los contenidos de la Educación Religiosa Escolar y la Educación para la Paz en la sesión Básica Primaria?, donde se obtuvo la siguiente información:

En la IEM Libertad, en el área de ERE, se plantea como objetivo formar a los estudiantes para que puedan discernir sobre

lo que el mundo les ofrece, más no para generar divisiones por las ideologías, situación que cada año se recontextualiza y se adapta a las nuevas generaciones. Para lograr este objetivo se esbozan unos componentes y unas competencias generales:

- *Componente 1: La creación, la vida y sus manifestaciones multidimensionales.* Conocer las teorías de las diferentes religiones y sus implicaciones en la vida teniendo en cuenta el tiempo y el contexto. *Competencia Interpretativa:* Reconocer las tesis de los principales textos religiosos. Deducción de consecuencias, implicaciones y planteamientos religiosos a lo largo de la historia. Manejo y aplicación de conceptos, así como reconstrucción de problemas a partir de ellos.
- *Componente 2: Textos bíblicos, testimonios de vida y relación espiritual.* Manejo del problema propio de cada religión, reflexión y profundización entre el ser humano y la espiritualidad. *Competencia Argumentativa:* Reconocer los argumentos de autores frente a problemas religiosos. La reducción de consecuencias e implicaciones de los argumentos en pro y en contra de las tesis de los autores sobre una problemática determinada. El manejo y la jerarquización de conceptos en la construcción de distintas explicaciones y en la diferenciación de argumentos filosóficos, religiosos y científicos.
- *Componente 3: Proyecto de vida, la familia, la amistad, la sociedad y el respeto por la libertad religiosa.* Se analizan preguntas relacionadas con la reflexión espiritual-religiosa y epistemológica que generan las religiones en el hombre y en la sociedad. *Competencia Propositiva:* Reconocer las respuestas de las religiones frente a los problemas científicos, artísticos, existenciales, filosóficos y sociológicos. Consecuencias e implicaciones de las respuestas dadas desde la espiritualidad y religiosidad. Manejo de conceptos en resolución de confrontaciones de tesis y posiciones.

- Se anexan además competencias básicas, laborales y ciudadanas que permitirán a los estudiantes la comprensión de las igualdades y diferencias del ser humano y las diversas expresiones de realización personal; concluir que el hombre y la mujer son iguales ante Dios y la sociedad, pero que tienen diferentes maneras de realizarse como personas; comprender que todos los niños y niñas tienen derecho a recibir buen trato, cuidado y amor, y reconocer y aceptar la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc.⁴⁰⁴.

Para lograrlo, como lo sugiere la CEC, se abordan los siguientes contenidos por grado en la sección básica primaria:

- Grado 1°. La vida y sus manifestaciones de amor, La biblia como un tesoro de conocimiento y La oración como medio de comunicación espiritual. Relacionados con los siguientes estándares: Conozco el significado de la fe en Dios Padre como creador, tal como es testimonio en la biblia y en la tradición de la iglesia, conozco la persona, la vida y el mensaje de Jesucristo, centro de la fe cristiana, tal como es testimonio en la biblia y la tradición de la iglesia, y, distingo el valor que para los cristianos tiene el mundo, la vida humana y las actitudes que ellos asumen frente a su protección y defensa.
- Grado 2°. La amistad como una necesidad del ser humano, La biblia como un tesoro de conocimiento y La oración como medio de comunicación espiritual. Relacionados con los siguientes estándares: reconozco que en la Biblia hay textos que nos hablan del amor de Dios hacia los

404 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos.* (ficha 2).

hombres, comprendo que el amor y el perdón son regalos del Espíritu Santo, y, distingo el valor que para los cristianos tiene el mundo, la vida humana y las actitudes que ellos asumen frente a su protección y defensa.

- Grado 3°. La celebración en la vida del hombre y de los pueblos, La alabanza como un modelo de reverencia nuestro creador y La fe motiva la espiritualidad del ser humano. Relacionados con los siguientes estándares: distingo una fiesta popular de una fiesta familiar y de una fiesta religiosa, interpretando el sentido y la significación de las fiestas. Explico los motivos por los cuales Jesús alaba a Dios Padre movido por el Espíritu Santo y conozco el significado de la fe en Dios Padre como creador, tal como es testimonio en la biblia y en la tradición de la iglesia.
- Grado 4°. La vocación en la iglesia como un proyecto de vida, La Sagrada Biblia como un regalo de Dios para la humanidad y la salvación es un sacrificio de Jesús para nuestras vidas. Relacionados con los siguientes estándares: comprendo que el ser humano y la mujer son iguales en dignidad y diferentes en su forma de realizarse como personas, descubro que la biblia es inspirada por Dios con la cooperación del hombre y que su mensaje es actual, y, comprendo el motivo y la esencia de la misión de Jesús, reconociendo por qué Jesús es el verdadero camino para alcanzar la felicidad.
- Grado 5°. La Biblia como un libro histórico que edifica, Jesús nuestro Señor y redentor y El Espíritu Santo es la voz de Dios que aún podemos sentir si tenemos fe. Relacionados con los siguientes estándares: reconozco que en la Biblia hay textos que nos hablan del amor de Dios hacia los hombres, comprendo la importancia de Jesús como el pilar de toda la fe cristiana, y, comprendo por qué Jesús a través de su Espíritu Santo hace capaces a familias y comunidades de creer y ser testigos.

- Y se encuentra una especial anotación en cuanto al trabajo con los mandamientos como reglas básicas de convivencia social (2°) y la igualdad de género (4°)⁴⁰⁵.

La ERE, desde la CEC⁴⁰⁶, desarrolla una serie de valores que contribuyen al diálogo, al respeto por los demás, al amor, en general, los valores que deben vivirse a diario para lograr una sana convivencia en un mundo actualmente marcado por las diferentes formas de violencia, sin embargo, el asunto de los derechos humanos no se especifica de manera explícita.

Por otro lado, en lo relacionado a la Educación para la Paz, desde el desarrollo de objetivos y competencias planteadas en el Proyecto de Democracia y Valores Humanos se contempla lo siguiente:

- Lograr una formación en valores que permita la participación democrática desde la elección de personeros y consejo estudiantil por jornada, teniendo en cuenta los derechos propios y de los demás.
- Promover el conocimiento crítico de la realidad social y vivenciar la práctica de la Constitución Política de Colombia, los derechos de los niños establecidos en Manual de Convivencia, Constitución Política y el Civismo y la Urbanidad en los niveles de preescolar, primaria, básica y media en la Institución.
- Promover la formación de ciudadanos analíticos y críticos en los procesos democráticos, mediante procesos culturales y colectivos.

405 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 2).

406 Cf. Conferencia Episcopal Colombiana, *Escuela y Religión, hacia la construcción de un modelo de Educación Religiosa* (Bogotá: CEC, 2000).

- Vivenciar los derechos de los niños en la escuela y la familia.
- Proponer alternativas para la solución de conflictos con actitud crítica y participativa.
- Analizar los derechos fundamentales protegidos por la ley, además de las reglas cívicas y de urbanidad para mejorar interacciones en distintos escenarios.
- Practicar normas de convivencia promoviendo espacios de cooperación democrática como trabajo en equipo, conciliación y fomento del liderazgo.
- Prevenir el matoneo, mostrando los efectos del acoso, apodos y burlas como signos de alarma.
- Mejorar la educación democrática y ética.
- Desde la formación preescolar que los niños conozcan sus derechos y los hagan cumplir y respetar, y en la medida que crezcan puedan defenderlos.
- Orientar pedagógicamente a los estudiantes en el conocimiento de los derechos, respeto y vivencia de los mismos, para construir espacios de democracia y paz.
- Desarrollar las Competencias Ciudadanas basadas en el conocimiento de la Constitución y el ejercicio de valores cívicos y de urbanidad⁴⁰⁷.

Se observa que, desde el ejercicio de la democracia, se pretende que el estudiantado comprenda y ponga en práctica los derechos humanos que se establecen desde la Constitución Política de Colombia, con un especial énfasis en el ejercicio de valores cívicos y urbanidad, lo cual le permiten mejorar las relaciones interpersonales

407 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos.* (ficha 2).

e intrapersonales dentro del contexto educativo. Para lograrlo, la Institución enfatiza en la enseñanza de los siguientes aspectos: Manual de Convivencia, Ley de juventud, Derechos de los niños, Derechos del niño en la familia, Rol del representante estudiantil, del personero y del representante de padres de familia y el proyecto de vida⁴⁰⁸.

Por otra parte, en el Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza» se observa un modelo de ERE fiel a la normatividad vigente y los requerimientos de la CEC, considerada como obligatoria dentro de las áreas fundamentales. La relación entre confesionalidad y aconfesionalidad se tratan dentro la propuesta pedagógica de ERE. Sin embargo, dentro de sus procesos formativos existen algunos aspectos a considerar.

- Ejes del área: Los ejes sobre los cuales los estudiantes desarrollan sus competencias en la ERE, son tomados de los Lineamientos y Estándares Curriculares del MEN: Antropológico: Debe tener presente la realidad del hombre y la mujer actual y de su concepto humanista. Debe partir del ser humano y llegar a él.(CT 22). Inspirado en la palabra de Dios: La educación religiosa tiene como fuente principal la palabra de Dios expresada en la Escritura y en la tradición; por eso de ella se nutre y se inspira. (CT 27). Cristocéntrico: En el centro de la educación religiosa debe estar la persona de Jesucristo, transmitir la doctrina de Jesucristo (CT 5-6). Eclesiológico: La expresión de la palabra de Dios ha de permanecer ligada a la tarea de la comunidad Eclesial, es de un lado mantenerse dentro del Espíritu de la Iglesia y, por otra parte, favorecer la

408 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos.* (ficha 2).

construcción de la comunidad de los creyentes en Cristo (CT 14-24).

- Identidad Pedagógica Filipense: Cuyo principal objetivo es propiciar una educación abierta a lo trascendente, privilegiando los valores evangélicos, en un ambiente de libertad y autonomía, para la construcción permanente de la personalidad.
- Objetivos generales del área: En el proceso de su desarrollo cognoscitivo, los alumnos podrán adquirir un conocimiento objetivo, sistemático y básico de los contenidos y de las fuentes de la revelación cristiana y su experiencia religiosa. Identificarán e interpretarán las manifestaciones del desarrollo histórico y cultural del cristianismo y las expresiones más significativas y auténticas de la vida de los cristianos. En orden al desarrollo psicomotor, los estudiantes podrán desarrollar destrezas y habilidades para el planteamiento del problema religioso y el manejo correcto de las fuentes de la revelación cristiana: la Sagrada escritura, los documentos y hechos principales de la tradición cristiana⁴⁰⁹.

Lo expuesto líneas atrás obliga al Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza» a promover el área de ERE:

- Como proyecto pedagógico interdisciplinario: en esta práctica se busca que los diferentes docentes de las distintas áreas busquen el desarrollo de los valores cristianos y filipenses.
- Como área del conocimiento y de la formación: en esta práctica la ERE se desarrolla con estándares, tiempos, docentes, textos y materiales específicos. Se orienta a

409 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos.* (ficha 4).

propiciar el conocimiento religioso con fines formativos, propiciando también la relación e interpretación con las demás áreas del conocimiento.

- Que propicie en los estudiantes una experiencia personal de fe, que sirva como pauta en su desarrollo espiritual a través de sus proyectos propios de vida.
- Que tenga en cuenta la filosofía propia del Santo Patrón San Felipe Neri y de sus fundadores Marcos y Gertrudis Castañer y Seda.
- Que propicie la formación en valores cristianos y filipenses para promover el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en la construcción de un mundo mejor, más humano y respetuoso respecto de la dignidad humana⁴¹⁰.

Estos fines propuestos por el Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza» se materializan gracias a los siguientes objetivos curriculares:

410 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos.* (ficha 4).

Cuadro 1: Objetivos de formación en ERE, sección básica primaria

Objetivos grado primero	Objetivos grado segundo	Objetivos grado tercero	Objetivos grado cuarto	Objetivos grado quinto
<p>Facilitar a los padres de familia la educación de sus hijos de acuerdo con sus convicciones religiosas y morales.</p> <p>Distinguir el valor que para los cristianos tiene el mundo, la vida humana y las actitudes que ellos asumen frente a su protección y defensa.</p>	<p>Conocer aspectos centrales acerca de aquello que los cristianos, basados en la Palabra de Dios, creen con respecto a las relaciones de convivencia, amistad y solidaridad fundadas en la amistad con Dios Padre.</p> <p>Relacionar las narraciones bíblicas, los signos y acciones litúrgicas, con las acciones morales y las fórmulas que expresan esas convicciones.</p> <p>Comprender el sentido y el valor de los símbolos y expresiones.</p> <p>Establecer relaciones de diferencia y de semejanza con las convicciones no cristianas.</p> <p>Identificar la presencia de Dios en el entorno.</p> <p>Relacionar los conocimientos adquiridos con la vida y el entorno familiar, respetando las diversas convicciones.</p>	<p>Conocer los aspectos centrales acerca de aquello que los cristianos, basados en la Palabra de Dios, creen y practican con respecto a las formas de culto y celebración de su fe.</p> <p>Relacionar las narraciones bíblicas, los signos y acciones litúrgicas, con las acciones morales y las fórmulas que expresan esas convicciones.</p> <p>Comprender el sentido y el valor de los símbolos y expresiones.</p> <p>Establecer relaciones de diferencia y de semejanza con las convicciones no cristianas.</p> <p>Identificar la presencia de Dios en el entorno.</p> <p>Relacionar los conocimientos adquiridos con la vida y el entorno familiar, respetando las diversas convicciones y formas de celebrar y expresar la fe en el culto y la oración.</p>	<p>Conocer los aspectos centrales acerca de aquello que los cristianos, basados en la Palabra de Dios, creen y practican con respecto a la vida entendida como llamado de Dios al hombre para realizar una misión; conocer las diversas vocaciones que realizan esa misión.</p> <p>Relacionar las narraciones bíblicas, los signos y acciones litúrgicas, con las acciones morales y las fórmulas que expresan esas convicciones.</p> <p>Comprender el sentido y el valor de los símbolos y expresiones.</p> <p>Establecer relaciones de diferencia y de semejanza con las convicciones no cristianas.</p> <p>Identificar la presencia de diversas vocaciones en el entorno religioso,</p> <p>Relacionar los conocimientos adquiridos con la vida y el entorno familiar, respetando las diversas convicciones y formas de servir a Dios en la vida.</p>	<p>Conocer aspectos centrales acerca de aquello que los cristianos, basados en la Palabra de Dios, creen y practican con respecto a las formas de la manera de comunicar su fe por medio de su forma de vida y sus enseñanzas.</p> <p>Relacionar las narraciones bíblicas, los signos y acciones litúrgicas, con las acciones morales y las fórmulas que expresan esas convicciones.</p> <p>Comprender el sentido y el valor de los símbolos y expresiones.</p> <p>Establecer relaciones de diferencia y de semejanza con las convicciones no cristianas.</p> <p>Identificar la presencia de Dios en el entorno religioso y en la historia,</p> <p>Relacionar los conocimientos adquiridos con la vida y el entorno familiar, respetando las diversas convicciones y formas de comunicar y dar testimonio de la convicción religiosa de pertenencia.</p>

Fuente: Ficha 04. Educación Religiosa. Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza». Anexo 4.

Y en Educación para la Paz, el colegio Filipense, además de lo propuesto en el área de ciencias sociales y democracia, cuenta con su proyecto transversal orientado al desarrollo de las competencias ciudadanas y el ejercicio de la ciudadanía.

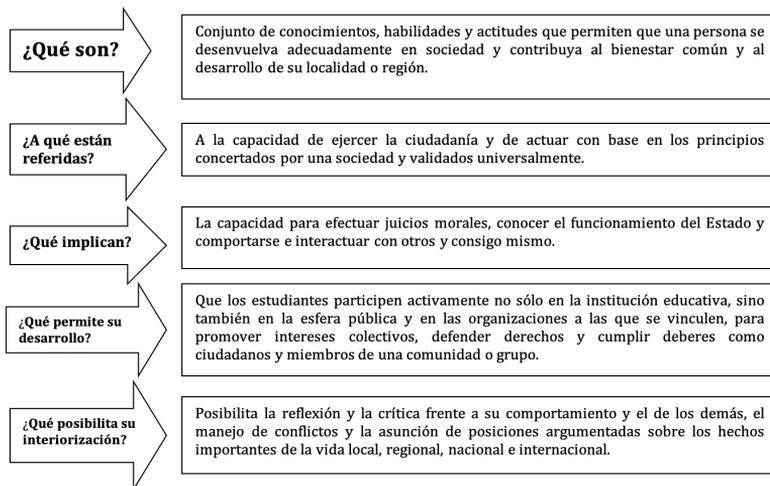


Gráfico 1: Competencias Ciudadanas

Fuente: Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza» (2014), Plan de Estudios Ciencias Sociales y Democracia: 6.

Para lograrlo propone una serie de competencias integradoras a desarrollar en todos los grados, como se muestra a continuación:

Cuadro 2: Competencias Ciudadanas por grados

PRIMERO	Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades.	Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos. (¿Cómo establecer un acuerdo creativo para usar nuestro único balón en los recreos... sin jugar siempre al mismo juego?)	Colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr esas metas. (Por ejemplo, en nuestro proyecto para la Feria de la Ciencia.)	Participo en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir.
SEGUNDO	Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades.	Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos. (¿Cómo establecer un acuerdo creativo para usar nuestro único balón en los recreos... sin jugar siempre al mismo juego?)	Colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr esas metas. (Por ejemplo, en nuestro proyecto para la Feria de la Ciencia.)	Participo en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir.

TERCERO	<p>Hago cosas que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas; manifiesto satisfacción al preocuparme por sus necesidades.</p>	<p>Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos. (¿Cómo establecer un acuerdo creativo para usar nuestro único balón en los recreos... sin jugar siempre al mismo juego?)</p>	<p>Colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi salón y reconozco la importancia que tienen las normas para lograr esas metas. (Por ejemplo, en nuestro proyecto para la Feria de la Ciencia.)</p>	<p>Participo en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir.</p>
CUARTO	<p>Pido disculpas a quienes he hecho daño (así no haya tenido intención) y logro perdonar cuando me ofenden. -Puedo actuar en forma asertiva (es decir, sin agresión, pero con claridad y eficacia) para frenar situaciones de abuso en mi vida escolar. (Por ejemplo, cuando se maltrata repetidamente a algún compañero indefenso.) Reconozco cómo se sienten otras personas cuando son agredidas o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar.</p>	<p>Reconozco el valor de las normas y los acuerdos para la convivencia en la familia, en el medio escolar y en otras situaciones. Reconozco que tengo derecho a mi privacidad e intimidad; exijo el respeto a ello. Me cuido a mí mismo. Comprendo que cuidarme y tener hábitos saludables favorece mi bienestar y mis relaciones.</p>	<p>Ayudo a cuidarlas plantas, los animales y el medio ambiente en mi entorno cercano. Conozco y sé usar los mecanismos de participación estudiantil de mi medio escolar. Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros y mis compañeras; trabajo constructivamente en equipo.</p>	<p>Participo con mis profesores, compañeros y compañeras en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad. Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos o sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboro con acciones, normas o acuerdos para evitarlas.</p>
QUINTO	<p>Pido disculpas a quienes he hecho daño (así no haya tenido intención) y logro perdonar cuando me ofenden. Puedo actuar en forma asertiva (es decir, sin agresión, pero con claridad y eficacia) para frenar situaciones de abuso en mi vida escolar. (Por ejemplo, cuando se maltrata repetidamente a algún compañero indefenso.) Reconozco cómo se sienten otras personas cuando son agredidas o se vulneran sus derechos y contribuyo a aliviar su malestar.</p>	<p>Reconozco el valor de las normas y los acuerdos para la convivencia en la familia, en el medio escolar y en otras situaciones. Reconozco que tengo derecho a mi privacidad e intimidad; exijo el respeto a ello. Me cuido a mí mismo. Comprendo que cuidarme y tener hábitos saludables favorece mi bienestar y mis relaciones.</p>	<p>Ayudo a cuidarlas plantas, los animales y el medio ambiente en mi entorno cercano. Conozco y sé usar los mecanismos de participación estudiantil de mi medio escolar. Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros y mis compañeras; trabajo constructivamente en equipo.</p>	<p>Participo con mis profesores, compañeros y compañeras en proyectos colectivos orientados al bien común y a la solidaridad. Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos o sociales, capacidades o limitaciones individuales) y colaboro con acciones, normas o acuerdos para evitarlas.</p>

Fuente: Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza» (2014), Plan de Estudios Ciencias Sociales y Democracia: 7.

en otro contexto se encuentra la IEM INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez», el área de ERE de todas las sedes es abordada desde los lineamientos establecidos por el MEN y la CEC, al igual que en el colegio filipense, pero alineando dichos propósitos a las metas educativas del EE, que busca una relación directa y positiva entre la educación, la formación y la productividad laboral, a fin de lograr una mejor calidad de vida para los ciudadanos y el desarrollo económico, gracias a la articulación de las competencias básicas con las competencias laborales generales y específicas.

En lo que concierne a la Educación para la Paz, se encontró que la concibe como un proceso de formación del ser humano, que va del nacimiento hasta el fin de su vida, a partir de cuatro aspectos claves de su proceso curricular que se enuncian a continuación:

- **Aprender a conocer.** Implica aprender durante toda la vida y aprender a aprender, lo cual exige que la tarea educativa no se limite a la transmisión de información, sino que a través del proceso de aprendizaje permita la construcción de conocimientos, de tal manera que el conocer se convierta en un placer por conocer, por descubrir y construir.
- **Aprender a hacer** a través de la solución de problemas, donde el conocimiento lo prepara para la práctica, la observación, la experimentación y el contacto con la realidad circundante, dado que, entre más contacto hay, mayor aprendizaje se da. En este sentido, aprender a hacer implica la capacidad para el uso creativo de los conocimientos construidos en la escuela y fuera de ella, utilizar y aplicar lo que sabe, sus destrezas, habilidades, hacer uso adecuado de los contenidos y métodos.
- **Aprender a vivir juntos.** Se relaciona con la consecución de un orden social en el que podamos vivir cohesionados, pero manteniendo nuestra identidad como seres diferentes; es en el ser humano donde se involucran los sentimientos, el auto concepto, conocerse a sí mismo,

tender a construir objetivos comunes y propios; el trabajo en equipo debe ser solidario y cooperativo.

- **Aprender a ser.** Es propiciar libertades de pensamiento, imaginación, alcance de su plenitud y alcance de su destino. la educación preescolar debe iniciar desde muy temprano a los niños (as) en proyectos cooperativos. Además, no debemos dejar de lado lo que nos dice la psicología en relación con el niño (a) que estamos trabajando, tomar en cuenta los diferentes estudios de psicólogos; desde el punto de vista de la pedagogía activa, concebir la educación como el señalar caminos para la autodeterminación social y personal y todo el entorno que rodea al niño (a) es un generador de actividades que al ser orientadas y estimuladas por la docente, se convierten en fuentes de conocimientos y aprendizaje significativo⁴¹¹.

Es evidente la articulación de competencias al sistema curricular, que busca propiciar en los estudiantes el desarrollo de las dimensiones ética, espiritual, física, cognitiva, estética, humanística, cultural, científica, técnica y tecnológica, a fin de lograr una formación integral que los habilite para intervenir de manera autónoma en la construcción de su proyecto de vida y en el de su comunidad. Todo lo anterior se efectúa mediante el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas, laborales generales y laborales específicas, encaminadas a su realización personal, a su proyección social y a la formación de un talento humano que le permita contribuir en la solución de problemas de su entorno.

Para terminar, en la IEM Escuela Normal Superior del Putumayo, en el área de ERE se desarrollan habilidades cognoscitivas que tienen como propósito la fundamentación de la

411 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 6).

fe a partir de referentes teológicos y filosóficos, a fin de lograr un crecimiento espiritual adecuado, la vivencia profunda en la fe y la praxis social. Acompañado del proyecto transversal Fortaleciendo la Espiritualidad Franciscana, los objetivos formativos desarrollados por esta área son:

- Formar personas capaces de vivir los valores humano-cristianos, conscientes de su dignidad, con sentido humano, respetuosos con todos los miembros de la comunidad educativa y que manifiesten sentido de pertenencia hacia la Institución.
- Fortalecer la comprensión de la fe en su experiencia espiritual y celebrativa, exhortando a la vivencia de los valores franciscanos y caridadianos que conllevan a un bienestar cristiano.
- Fomentar e incentivar el amor hacia los cuatro pilares franciscanos a través del canto y la música, con la realización del quinto festival de la canción religiosa franciscana⁴¹².

Se puede evidenciar que la ENS de Putumayo, al ser una institución de orientación católica, busca que todos los estudiantes, desde la fe, pongan en práctica los valores humanos y cristianos, esto como un aporte que permite valorar la experiencia religiosa y contribuir al bienestar del ser humano y de la sociedad. Para lograrlo se proponen para primaria unos ejes curriculares (Seguimos a Jesús, Descubrimos nuestra fe, Vivimos el evangelio y Somos Iglesia), organizados por grados, tal y como se muestra a continuación:

- **Grado 1°.** Descubrir a Dios como creador, padre, amigo y al ser humano como imagen y semejanza de Él con

412 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 8).

sus respectivas implicaciones. Descubrir a Jesús como amigo, como la vida y la luz del mundo, como hijo de Dios que intercede por nosotros. Descubrir que la vida es un regalo de Dios que se debe defender junto con los valores humanos tanto en la familia, como con los amigos, la comunidad y la iglesia.

- **Grado 2°.** Descubrir el valor que tuvo la amistad para Jesús y desde él explorar las propias relaciones de amistad. Descubrir el sentido de la alianza para acercarse a Dios y afianzar la amistad con Él. Descubrir que la vida espiritual y personal se proyecta a la vida social y las relaciones con los demás.
- **Grado 3°.** Descubrir a Jesús desde su vida para reflexionar acerca del sentido de la vida propia. Descubrir desde las prácticas del pueblo de Israel las expresiones religiosas de la comunidad que marcan la vida cristiana.
- **Grado 4°.** Descubrir el sentido del sacrificio de Jesús y la misión de los discípulos en la construcción de la Iglesia. Descubrir la vocación del pueblo de Israel y sus representantes para encontrar cómo servir mejor a los demás desde la propia vocación que es diferente a la de otros. Descubrir las diferentes vocaciones que se dan en la Iglesia y la misión de quienes pertenecen a ella.
- **Grado 5°.** Explorar la historia y la experiencia de vida de las comunidades cristianas para ser testimonio e inspirar la vida de los demás⁴¹³.

En lo relacionado a la Educación para la Paz, en el ENS de Putumayo se encuentra el proyecto titulado «El ejemplo, la lección que más enseña», con los siguientes objetivos:

413 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos (ficha8).*

- Fortalecer las prácticas de convivencia para crear ambientes de sana armonía mediante acciones pedagógicas.
- Focalizar las acciones e incidentes críticos.
- Generar nuevos espacios emocionales dentro de la Institución Educativa.
- Mantener ambientes de armonía en la institución⁴¹⁴.

Desde situaciones que afecten el bienestar de la comunidad, el Establecimiento Educativo se propone como objetivo generar y mantener ambientes de armonía. Es una opción que permite trascender en la vida de los estudiantes y, por consiguiente, eliminar o disminuir la problemática actual de las comunidades. Es necesario aclarar que no define unos contenidos dentro de su proyecto, sino que propone acciones relacionadas con la capacidad de reconocer situaciones problema de los estudiantes, y a partir de ellas desarrollar trabajos que permitan reflexionar y opinar sobre las prácticas de convivencia⁴¹⁵.

De todo lo expuesto hasta el momento, se deriva que la presencia de los derechos humanos se hace más explícita en los propósitos formativos de los proyectos encaminados hacia la Educación para la Paz que en los propuestos por la ERE; no obstante, respecto de esta última, es preciso realizar ciertas aclaraciones:

En primer lugar, al anclarse dichos propósitos en los lineamientos y estándares curriculares propuestos por la CEC y

414 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 7).

415 Cf. Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 7).

el MEN, «la promoción y defensa de los derechos humanos»⁴¹⁶ se encuentran inscritos en sus fines y objetivos. Empezando por los fines, el documento lo sistematiza de la siguiente manera:

Cuadro 3: Articulación de los propósitos de la ERE a los fines de la educación de la ley 115 del MEN de 1994

LEY 115. ARTÍCULO 5: FINES DE LA EDUCACIÓN. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:	APORTE DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA
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 el ejercicio de la tolerancia y de la libertad;	Conocimiento de los principios y acciones que desarrollan los cristianos para proteger la vida humana y los derechos humanos. Educación el ejercicio de la libertad religiosa y la tolerancia.
El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientando con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de la alternativa de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.	Conocimiento del aporte de la experiencia religiosa a la calidad de vida de la población y a la solución de los problemas sociales del país.

Fuente: Conferencia Episcopal Colombiana, lineamientos y estándares curriculares de educación religiosa escolar (Bogotá: CEC, 2009), 14 – 15.

En cuanto a los objetivos, el tema de los derechos humanos adquiere mayor importancia conforme avanza su proceso formativo y el desarrollo evolutivo bio-psico-social del estudiante, tal y como se indica a continuación:

Objetivos generales de la Educación Religiosa en el nivel de preescolar (...) Ayudar al niño en la toma de conciencia de su identidad religiosa y el reconocimiento y respeto de otras identidades presentes en su entorno religioso (...)
Objetivos para Básica Primaria (...) Distinguir el valor que para los cristianos tiene el mundo, la vida humana y las actitudes que ellos asumen frente a su protección y defensa (...)
Objetivos para la Básica Secundaria (...) Desarrollar

416 Elkin Agudelo, «Fundamentos y aspectos generales», 42.

la capacidad de comprensión y tolerancia con las diversas actitudes que las personas asumen en materia ética y religiosa, valorar el papel que la fe cristiana y católica ha tenido y sigue teniendo en la vida de la sociedad colombiana y mundial y tomar conciencia de los valores y principios morales de la fe cristiana y su realización en actitudes y comportamientos (...) **Objetivos para la Educación Media** (...) Aprender a realizar proyectos personales y sociales basados en la doctrina social de la Iglesia y tomar una actitud madura frente a la propuesta de un proyecto de vida y de sociedad basado en la visión cristiana de la existencia y en la Doctrina Social de la Iglesia⁴¹⁷.

En segundo lugar, la «promoción y defensa de los derechos humanos»⁴¹⁸ debe garantizarse, dado que las competencias a desarrollar en la ERE así lo exigen:

Saber aplicar a la realidad. Se refiere en estos estándares a la capacidad de saber aplicar el saber y la vivencia religiosa, a la realidad social, política, cultural, social y eclesial en esta época de cambio y en función de una transformación de las culturas y de la sociedad y de una renovación en la misma vida cristiana. También se refiere a la capacidad de valorar el entorno social, ético, cívico, político y económico a la luz de la fe cristiana, y de identificar su presencia en su entorno o contexto familiar, social y religioso⁴¹⁹.

En tercer lugar, David Lara sostiene que el aporte de la ERE a la promoción de los derechos humanos, además de obligatoria, se vuelve indiscutible dado que corresponde a su naturaleza y fines:

417 Conferencia Episcopal Colombiana, *Lineamientos y Estándares Curriculares de Educación Religiosa Escolar* (Bogotá: CEC, 2009), 18-21.

418 Elkin Agudelo, «Fundamentos y aspectos generales», 42.

419 Conferencia Episcopal Colombiana, *Lineamientos y Estándares Curriculares de Educación Religiosa Escolar* (Bogotá: CEC, 2012), 13.

Entonces, el aporte de la ERE en la comprensión de los hechos religiosos está en la dinámica fe-justicia, porque la lucha por la realización de los mismos a favor de quienes han sido expoliados, explotados y excluidos nos remite al misterio mismo de la revelación. Dios está presente en la acción de dignificar la vida, pues Dios es el defensor de la vida, y la vida que se da a favor de quien ha perdido la vida o ha visto reducida al mínimo de su condición de vida en virtud de las estructuras injustas⁴²⁰.

Parfraseando las palabras de José María Castillo, cuando hace referencia al papel de la Iglesia en la defensa de los derechos humanos, se podría decir que si la ERE no toma en serio el problema de los derechos humanos, no obtendrá el respeto que merece, y así las nuevas generaciones no alcanzarían el nivel deseado con relación a su formación integral, cuya dimensión socio-política exige la defensa y promoción de estos derechos⁴²¹.

Por otro lado, en cuando a la Educación para la Paz, la promoción y defensa de los derechos humanos se constituye en la base fundamental sobre la que se edifica en todas las esferas y ámbitos de la cultura y, de manera especial, en la educación, pues, como los sostiene Xesús Jares:

En lo que atañe al derecho a la paz, en la Carta fundacional de las Naciones Unidas se reconoce que la paz y la estabilidad entre las naciones está vinculada al cumplimiento, reconocimiento y respeto de los derechos humanos. Sin embargo, el derecho a la paz es una construcción posterior, década de los sesenta, de tal modo que en la actualidad este derecho incluye y engloba prácticamente a todos los demás derechos humanos, en

420 David Lara, «Fundamento Epistemológico de la Educación Religiosa Escolar», en *Educación Religiosa Escolar: Naturaleza, Fundamentos y Perspectivas*, 109.

421 Cf. José María Castillo, «La Iglesia y los derechos humanos», *Anales de la cátedra de Francisco Suárez* 41 (2007), consultada en febrero 15, 2019, <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/download/862/988>.

tanto que su realización efectiva supone la afirmación de todos los demás (...). La teoría de la paz es, de esta forma, teoría de los derechos humanos⁴²².

Para lograrlo existen muchas iniciativas que se han caracterizado por materializar los presupuestos pedagógicos ofrecidos por Xesús Jares⁴²³. Dentro de ellas, el que equipo investigador quiere resaltar dos en particular: en primer lugar, se encuentra la propuesta del PLANED 2015 que, acogiendo los lineamientos establecidos para el área de Ciencias Sociales y Democracia, al igual que el Proyecto de Formación en la Ciudadanía y Competencias Ciudadanas del MEN, sugiere que, en la actualidad, una formación en derechos humanos requiere del desarrollo de una serie de competencias aptas para ello:

En la educación en y para los derechos humanos, el desarrollo de competencias busca la toma de una conciencia crítica de la realidad, donde el estudio y la reflexión de las complejas relaciones entre Escuela - Estado - Sociedad permita problematizar el papel que han desempeñado en el orden social las distintas prácticas sociales y políticas, los modelos de crecimiento económico y las opciones de desarrollo humano. El objetivo es la formación de sujetos de derechos capaces de transformar por sus propios medios y de manera consiente las circunstancias que afectan o impiden el ejercicio de sus derechos y los de los demás y así construir sociedades más justas y equitativas. La EDH implica entonces la construcción de una ciudadanía activa, la cual hace referencia «al rol ciudadano que le toca jugar a la sociedad civil (...) para que, por un lado, pueda exigir sus derechos, y por el otro para que pueda hacer propuestas de políticas públicas, capaces de recoger y hacer valer sus intereses y aspiraciones en el nivel local, regional, y/o nacional». De esta forma, «ser un ciudadano

422 Xesús Jares. *Educación en derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*, 20.

423 Cf. Xesús Jares. *Educación en derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*.

activo significa ejercer con sentido de responsabilidad un rol político, que en buena medida se define en la participación de proyectos colectivos en los que se hace tangible la idea de la construcción o reconstrucción de un orden social justo e incluyente». La ciudadanía activa y el desarrollo de sujetos de derechos se evidencian en las tres dimensiones de dichas competencias que son: identidad, pluralidad y valoración de las diferencias; la convivencia y la paz; y, la participación y la responsabilidad democrática. Entonces, una ciudadanía activa requiere el desarrollo de competencias en donde las actitudes, capacidades y conocimientos en derechos humanos se expresan en las acciones de la vida cotidiana⁴²⁴.

En segundo lugar, se encuentra la propuesta de Elkin Agudelo que, además de los referentes anteriormente enunciados, propone una serie de núcleos problematizadores que permitirán el desarrollo de las competencias compiladas por el PLANED del 2015 y en sintonía con los enfoques señalados por las pedagogías críticas y constructivistas. Afirma que

Esta perspectiva es la que se sugiere para que la EDH se haga desde núcleos temáticos problematizadores a partir de procesos de investigación tal y como se mostró en el apartado anterior. La EDH supera la transmisión de contenidos y genera formas más participativas e incluyentes, cuando se hace a partir de las realidades y del análisis de situaciones y problemas concretos, así como del planteamiento de alternativas de solución que brindan el estudio de las situaciones sociales que pueden ser analizadas desde diferentes perspectivas conceptuales, culturales, jurídicas, éticas y políticas⁴²⁵.

424 Luis Fernando Maldonado, *Educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica*, 82-83.

425 Elkin Agudelo, «Fundamentos y aspectos generales», 88

De allí nace su propuesta ofrecida para todos los niveles educativos y que a continuación, a manera de ejemplo, solamente se resaltarán las que se requiere para la educación básica primaria:

Cuadro 4: Ejercicios de aplicación de los núcleos temáticos problematizadores

NIVEL EDUCATIVO	NÚCLEOS TEMÁTICOS PROBLEMATIZADORES	POSIBLES PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	ÁMBITOS CONCEPTUALES
Básica primaria	Reconocimiento y respeto por las diferencias	¿Cómo son las relaciones entre niños, niñas, jóvenes y adultos que son diferentes entre sí por razones físicas, étnicas, religiosas y culturales?	Identidad, igualdad y derecho a ser diferente
	Cuidado y protección del ambiente	¿Cuáles son los problemas del entorno ambiental que más afectan la calidad de vida de los niños y de las niñas?	Cuidado y protección del ambiente Derecho a un ambiente sano
	Educación y trabajo infantil	¿Qué hacen los niños y las niñas que no van a la escuela?	Derecho a la educación
	Niñez y conflicto armado	¿En qué condiciones viven los niños y las niñas que han sido víctimas de la violencia y la guerra?	Derecho a la paz. Cuidados especiales a población civil, especialmente a los niños y las niñas.

Fuente: Elkin Agudelo, «Fundamentos y aspectos generales», 90.

En definitiva, desde la óptica del equipo investigador, acoger las iniciativas pedagógicas anteriormente enunciadas dentro de los proyectos curriculares de la ERE y la Educación para la Paz de los EE, objeto de la presente investigación, ayudaría de forma significativa a «(...) la defensa y promoción de los derechos humanos»⁴²⁶ y, como lo afirma Magendzo, a la formación de un sujeto de derechos, dado que

El sujeto de derechos conoce los cuerpos normativos: se podría sostener que un sujeto de derechos es una persona que tiene un conocimiento básico de los cuerpos normativos referidos a los derechos fundamentales de las personas y los aplica para promover y defender sus derechos y

426 Elkin Agudelo, «Fundamentos y aspectos generales», 42.

los de los demás. (...). Conocer los cuerpos normativos y las instituciones ligadas a la protección de los derechos no es un conocimiento académico sino uno que confiere mayores posibilidades de acción y por lo tanto mayor poder para intervenir en la promoción y defensa de los derechos propios y de los demás⁴²⁷.

Si la práctica educativa descubre que su accionar aporta a la transformación de la sociedad es porque los educadores, educandos y los sujetos que le impregnan sentido han generado acciones que visualizan su hacer y su razón de ser en función de la humanización. Es por ello que el tema de los derechos humanos le da consistencia y elementos para que, desde los distintos conocimientos disciplinares, promueva la defensa de la dignidad humana y el anuncio de la justicia social. En conclusión, la educación para la paz es un compromiso ético de todo ser humano que reconoce al otro como sujeto de derechos humanos y, desde la praxis del ideal de una sociedad libre de las ataduras que rigen la discriminación y olvido del prójimo, propone alternativas de cambio inspiradas en una visión que integre al hombre en su dimensión humana, espiritual y social.

Estrategias didácticas y de evaluación

La pregunta orientadora para esta subcategoría es: ¿Las estrategias didácticas y estrategias de evaluación del currículo y/o proyectos de la Educación Religiosa Escolar y la Educación para la Paz velan por el desarrollo de los derechos humanos en la sección Básica Primaria? Los hallazgos fueron:

Se puntualizan las siguientes estrategias didácticas que utiliza la IEM Libertad para el desarrollo de los contenidos anteriormente mencionados en la ERE:

427 Abraham Magendzo, *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy* (Santiago: LOM, 2006), 19.

- Presentación de videos.
- Proyección de imágenes, mensajes y películas.
- Narración, análisis, reflexión y enseñanza para la vida de historias bíblicas.
- Entonación de canciones acordes al tema.
- Dramatizaciones y descripciones.
- Prácticas y diálogos del respeto a las creencias de los demás.
- Acciones en las cuales se respeta la libre expresión de creencias.
- Conversatorios.
- Guías y talleres de los temas.
- Mapas conceptuales.
- Exposiciones de cómo se aplica los diez mandamientos en la vida, de la importancia de la persona de Jesús en la Tierra y su misión, determinando las características de por qué Jesús es un modelo a seguir⁴²⁸.

De manera análoga, desde el área existen unas estrategias para disminuir el índice de reprobación, dado su aumento notable en los grados superiores, con una influencia significativa en los demás grados. Dichas estrategias son:

- Adaptar contenidos a la realidad de cada familia.
- Para evitar que los estudiantes rechacen la materia se deben implementar métodos científicos y tecnológicos.
- Partir de la realidad para hacer prácticos los contenidos enseñados.

428 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (Ficha 2).

- Concientizar a los estudiantes y apoyarse en planes transversales⁴²⁹.
- En cuanto las estrategias de evaluación implementada al interior de la ERE se encuentran las siguientes:
- Participación durante el desarrollo de las actividades.
- Comunicación respetuosa de ideas, opiniones y posturas.
- Evaluación oral.
- Autoevaluación.
- Revisión de conclusiones obtenidas en debates, mesas redondas y conversatorios.
- Revisión de las actividades realizadas en clase.
- Revisión de las actividades enviadas para desarrollarse en el hogar⁴³⁰.

Por otra parte, en relación con las estrategias didácticas en materia de Educación para la Paz, existe una iniciativa titulada «Laboratorio concreto de la vida democrática en el aula y en la institución», el cual parte de un diagnóstico que sirve de punto de partida para planear, desarrollar y ejecutar un proyecto de investigación-acción, que fomente la democracia, mejore las relaciones interpersonales, ayude a la mediación de conflictos y adopte decisiones prácticas y legítimas. Existen otras estrategias: conformación del gobierno escolar, estructuración de un pacto de convivencia en el cual se reconozca la individualidad de los estudiantes desde la elaboración de un proyecto de vida, la

429 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (Ficha 2).

430 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (Ficha 2).

conformación del comité conciliador, la conmemoración de fiestas patrias y reconocimiento de símbolos patrios, con el fin de lograr la apropiación de los derechos de los integrantes de la comunidad educativa. Esta meta se logra desde la participación en talleres, mesas redondas, debates, conferencias y desarrollo mecanismos de comunicación aplicando el derecho a la libre expresión y la tolerancia⁴³¹.

En cuanto a las estrategias de evaluación, se plantea la Evaluación Formativa desde la observación directa de los estudiantes en los diferentes ámbitos de su desarrollo en la escuela, las entrevistas y diálogos para obtener información que se registrará en diarios bajo la responsabilidad de los agentes de paz, y la evaluación del desempeño del gobierno escolar a través de informes periódicos del cumplimiento de las actividades propuestas en cada caso. Todos estos aspectos se tienen en cuenta para la solución de conflictos, el reconocimiento de los derechos y la formación en valores de los estudiantes⁴³².

En el Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», en el área de ERE se lleva a cabo el enfoque metodológico propio de la cultura pedagógica del colegio, lo cual implica entenderla como disciplina escolar y no como catequesis, en la línea de los fines y objetivos de la educación, a fin de facilitar el encuentro de la cultura y los saberes escolares con el saber religioso (fe-ciencia, fe-cultura y fe-vida).

Para ello se tiene en cuenta la situación inicial de los estudiantes respecto a los aspectos cognoscitivo, psico-motor y afectivo, como

431 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (Ficha 1).

432 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (Ficha 1).

también el desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Las estrategias didácticas utilizadas hacen énfasis en la investigación y se enfocan en el método teológico latinoamericano, cuya secuencia está organizada en cuatro momentos:

- Lectura de la situación real del contexto.
- Iluminación con la palabra de Dios.
- Celebración de los acontecimientos comunitarios.
- Compromiso con el cambio personal y social⁴³³.

Al considerar el enfoque pedagógico del colegio (Pedagogía Conceptual y Modificabilidad Estructural Cognitiva⁴³⁴), al igual que los enfoques pedagógicos y las didácticas contemporáneas⁴³⁵, se trabaja las tres dimensiones de la mente, con una secuencia mental definida (fase afectiva, fase cognitiva y fase expresiva), que tiene una estrecha relación con el método teológico latinoamericano enunciado anteriormente, tal y como se muestra a continuación:

Cuadro 5: Enfoque metodológico y didáctico de la ERE

PEDAGOGÍA CONCEPTUAL	ENFOQUE TEOLÓGICO – LATINOAMERICANO
Fase afectiva	Leyendo la situación real del contexto.
Fase cognitiva	Iluminándola con la palabra de Dios.
Fase expresiva	Celebrando los acontecimientos comunitarios. Comprometiéndose con el cambio personal y social. (Crear, celebrar y vivir)

Fuente: Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», Plan de Estudios ERE, 2014: 22.

433 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (ficha 4).

434 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (Ficha 4)

435 Cf. Miguel De Zubiría, *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*.

Las estrategias de evaluación implementadas se están orientadas por los siguientes propósitos:

- Estimular la reflexión sobre los procesos de construcción del conocimiento y de los valores éticos, morales, espirituales y religiosos.
- Identificar lo que el estudiante sabe.
- Afianzar los aciertos y aprovechar los errores para avanzar en el conocimiento y en la experiencia de Dios.
- Reorientar los procesos pedagógicos.
- Afianzar valores y actitudes.
- Socializar resultados⁴³⁶.

Sin perder de vista los tres momentos universales del proceso evaluativo, a saber:

- **Evaluación diagnóstica:** Parte de presaberes y propicia aprendizajes significativos.
- **Evaluación formativa:** Juzga los aciertos y dificultades mediante la observación, el análisis, los informes, los trabajos y la investigación.
- **Evaluación periódica:** Que los estudiantes comparen sus ideas al principio y al final del aprendizaje y que escriban sus observaciones en sus cuadernos de apuntes y materiales evaluativos sugeridos por los docentes⁴³⁷.

436 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (Ficha 4).

437 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (Ficha 4).

Con estos elementos la ERE permite,

por parte del estudiante, la capacidad para comprender e interpretar la experiencia humana, desde la experiencia cristiana y desde sus lenguajes bíblicos, narrativo, litúrgico, cultural, moral y sistemático-doctrinal y que, conforme lo establecen los artículos 21, 22 y 23 de la Ley 115 del MEN. En el proceso de su desarrollo cognoscitivo, podrá adquirir un conocimiento objetivo, sistemático y básico de los contenidos y de las fuentes de la revelación cristiana y su experiencia religiosa, identificarán e interpretarán las manifestaciones del desarrollo histórico y cultural del cristianismo y las expresiones más significativas y auténticas de la vida de los cristianos⁴³⁸.

Respecto de la Educación para la Paz, las estrategias metodológicas implementadas por parte del proyecto de Competencias Ciudadanas son idénticas a las desarrolladas por el área de Ciencias Sociales y Democracia:

- Los ámbitos temáticos se desarrollan a través de situaciones problematizadoras, las cuales, además de ser significativas para los estudiantes, posibilitan la adquisición de los conceptos y procedimientos necesarios para su comprensión.
- Se investiga y se aprende a partir de preguntas significativas, partiendo de los saberes previos y posibilitando nuevos descubrimientos.
- Perfeccionamiento de su capacidad de comprensión y apropiación de conceptos y procedimientos básicos que

438 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos (Ficha 4)*. Tomado de MEN, 7- 8; CEC, 49.

les permita a los estudiantes resolver interrogantes, investigar nuevas situaciones y, principalmente, ampliar su mirada de la realidad social en la cual se desenvuelve.

- Análisis conjunto sobre los aspectos de la vida social que se tendrá en cuenta en el desarrollo temático y con ejemplos reales conforme el contexto presentado, con el propósito de desarrollar competencias para la vida.
- Lectura, explicación y comprensión del tema y desarrollo de sesiones de discusión.
- Es importante también reconocer la necesidad de motivar el conocimiento del estudiante a través de salidas de campo o trabajos de campo, donde él o ella pueda experimentar un proceso más real de aprendizaje, interactuar con la sociedad, comprender y ofrecer alternativas de solución a las problemáticas presentadas⁴³⁹.

En cuanto a las estrategias de evaluación, se tienen en cuenta unos desempeños y unos criterios de evaluación, con una función pedagógica centrada en la evaluación formativa y con una valoración integral de su proceso, aunque con ciertas dificultades en el momento de establecer el informe de desempeño, dado su carácter complejo, materializado en estilos de vida, actitudes y comportamientos manifestados en el aula y fuera de ella, a diferencia de cualquier otro tipo de aprendizaje

En la IEM INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» tanto en la ERE como en la Educación para la Paz la propuesta curricular se lleva a cabo teniendo en cuenta los tiempos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, considerados como personas capaces de desplegar adecuada y asertivamente sus habilidades cognitivas y sociales. Es

439 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos.* (Colegio Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», Competencias Ciudadanas, 2014, 1).

por ello por lo que, al inicio de las actividades escolares, se establece un proceso de diagnóstico inicial para conocer y determinar los conocimientos previos y elaborar una planeación curricular efectiva que permita continuar con el desarrollo de sus potencialidades. Se enfatizan estrategias que les permitan a los estudiantes construir e integrar saberes, con una especial valoración a las bondades pedagógicas lúdico-recreativas.

La didáctica de las disciplinas y demás proyectos curriculares para el EE, al igual que el MEN, son

un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se van estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura, donde el grupo escolar se constituye en un equipo que investiga, explica y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas y en el cual el estudiante participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo a través de conocimientos y actividades funcionales significativas y socializadoras⁴⁴⁰.

Si bien es cierto que el currículo por competencias es el centro de la propuesta curricular del EE, mediante estrategias de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, formal o semi formal busca valorar las actitudes, conceptos y procedimientos a fin de fortalecer las capacidades excepcionales e identificar áreas de mejora que requieran intervención⁴⁴¹.

440 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos* (Ficha 6). Tomado de MEN, Lineamientos Curriculares de Preescolar (Bogotá: MEN, 1992): 27, consultada en diciembre 7, 2018, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869archivopdf10.pdf>.

441 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de*

Finalmente, la ENS del Putumayo, tanto en la ERE como en la Educación para la Paz, contempla dos estrategias didácticas en particular:

- **El aprendizaje colaborativo**, generando espacios para el desarrollo de habilidades individuales y grupales, en los cuales cada estudiante aprenda, comparta y amplíe información, desarrolle sus competencias y la creatividad.
- **Investigación como estrategia didáctica en el aula (IED)**, la investigación para la docencia, como docencia, y para la producción y aplicación del conocimiento, de modo que toda la institución genere conocimientos y reflexiones acordes con el mundo globalizado y sus exigencias⁴⁴².

Asimismo, para desarrollar el proyecto de Espiritualidad Franciscana se señalan acciones como: realización de eucaristías, triduos en homenaje a San Francisco, la Beata Caridad Brader y Navidad, es decir, distintas celebraciones religiosas, litúrgicas, momentos de oración, reflexión, canciones, característicos del humanismo franciscano en los cuales se pretende vivir el seguimiento de Cristo mediante la oración, la devoción, la reflexión y, por consiguiente, la conversión, sin olvidar los proyectos de interacción comunitaria (Proyecto de Pastoral Normalista), donde se describe una contribución a la formación cristiana de los estudiantes en varios campos, fomentar la solidaridad con los más pobres, realizar trabajos sociales e infancia misionera, cuyas principales acciones

la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos. (Ficha 06. Educación Religiosa. Área de Democracia y Valores Humanos. Institución Educativa INEM «Luis Delfín Insuasty». Anexo 6). Tomado de MEN, Lineamientos Curriculares de Preescolar (Bogotá: MEN, 1992): 27, Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf.

442 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumul, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza»*, INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos. (Ficha 06. Educación Religiosa. Área de Democracia y Valores Humanos. Institución Educativa INEM «Luis Delfín Insuasty». Anexo 6)

son la evangelización, la comunión, la celebración, la cualificación en el servicio, el liderazgo laical y el compromiso social⁴⁴³.

En lo relacionado a la Educación para la Paz, además de lo explicitado anteriormente, se encontró otro tipo de actividades, tales como:

- Revisión de las actas del comité de convivencia para leerlas y extraer los puntos críticos para estudiarlos.
- Recepción de evidencias de las situaciones problemas vividas por los estudiantes.
- Realización de procesos de catarsis y reflexión con los estudiantes.
- Desarrollo del pensamiento crítico a través del contraste entre líderes positivos vs. líderes negativos.
- Reflexión y opinión en comunidades temáticas virtuales⁴⁴⁴.

Por último, la ENS del Putumayo, sea en la ERE o en Educación para la Paz,

incorpora la evaluación formativa, integral e integrada a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se evalúa el saber-conocer, el saber-hacer y el saber-ser, teniendo en cuenta el acompañamiento, seguimiento, refuerzo

443 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delíin Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos.* (Ficha 08 Planes de Estudio Básica Primaria, IEM Escuela Normal Superior del Putumayo. Anexo 8).

444 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tumal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delíin Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos.* (Ficha 07 Proyecto de Responsabilidad Social: El ejemplo; la lección que más educa. Componente Administrativo y Pacto de Convivencia. ENS del Putumayo. Anexo 7).

y tipo de valoración, las evidencias de desempeño (talleres, socializaciones, ensayos, proyectos, pruebas por competencias, salidas pedagógicas, laboratorio, consultas, participación significativa, trabajo cooperativo, simulación, juego de roles, debates, otros) y los campos o espacios de desempeño⁴⁴⁵.

Todo lo planteado hasta el momento lleva a considerar varios asuntos importantes:

En primer lugar, las estrategias didácticas y de evaluación en la ERE y la Educación para la Paz, en su mayoría, desde la perspectiva de Ezequiel Ander⁴⁴⁶ y Betuel Cano⁴⁴⁷, se establecen dentro de lo formal y lo convencional, cuya finalidad es el desarrollo exclusivo de habilidades cognitivas de los estudiantes. Si se pretende lograr un desarrollo integral de habilidades y competencias de los estudiantes en estos espacios de formación, fiel a los enfoques pedagógicos constructivistas y críticos, se debe trascender el uso de estrategias convencionales y permitir en acceso a las estrategias no convencionales, ya sea que se hable de estrategias de enseñanza-aprendizaje o de estrategias y mecanismos de evaluación de los aprendizajes.

En segundo lugar, la ERE, de acuerdo con Gonzalo Jiménez, puede incidir significativamente en las iniciativas escolares para promover y defender los derechos humanos, para ello

445 Diego Rodríguez, Jéssica Bejarano, Eliana Portilla y María Fernanda Tunal, *Investigación: Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en la sección básica primaria de las instituciones educativas Libertad, Filipense «Nuestra Señora de la Esperanza», INEM «Luis Delfín Insuasty Rodríguez» de Pasto y la Escuela Normal Superior del Putumayo, en el reconocimiento y promoción de los derechos humanos*. (Ficha 08 Planes de Estudio Básica Primaria, IEM Escuela Normal Superior del Putumayo. Ficha 07 Proyecto de Responsabilidad Social: El ejemplo; la lección que más educa. Componente Administrativo y Pacto de Convivencia. ENS del Putumayo. Anexo 7).

446 Cf. Ezequiel Ander, *La planificación educativa. Conceptos, método, estrategias y técnicas para educadores* (Río de la Plata: Magisterio, 1993).

447 Cf. Betuel Cano, *La alegría de ser maestro. Pedagogía y didáctica de la educación ética y valores humanos* (Bogotá: Paulinas, 2004).

Es necesario conocer las aptitudes, actitudes y conocimientos previos, para garantizar que los nuevos están firmemente arraigados en las experiencias previas acerca del objeto de estudio de la educación religiosa escolar. Asimismo, es imprescindible conocer sus estilos de aprendizaje, no sólo para adoptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a sus estilos, sino también para potenciar aquella modalidad que tenga menos desarrollada. En conclusión, es necesario enfatizar en la necesidad de comprender la didáctica más allá de la reducción metodológica a la que ha sido sometida durante siglos y optar por reflexiones sobre cómo se enseña que vinculen la heterogeneidad de la educación, el pensamiento crítico (...), y para garantizar nuevos horizontes de comprensión, la ERE no debe circunscribirse a repetir modelos abstraídos de la catequesis⁴⁴⁸.

En la actualidad existen otras estrategias didácticas que pueden lograr buenos resultados en materia de derechos humanos, como por ejemplo, pedagogía del proyecto, método de casos, la pedagogía de las situaciones problemáticas, el método de discusión y el aprendizaje colaborativo. En lo que concierne a la Educación para la Paz, según Elkin Agudelo, la didáctica o, en otras palabras, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos debe por lo menos considerar estos principios básicos:

- Deben permitir que las actividades de enseñanza/aprendizaje de los derechos humanos partan de las experiencias, necesidades e intereses de los participantes; es decir, que las actividades sean tan significativas que les permita involucrar la vida personal y comunitaria.
- En consonancia con lo anterior, las herramientas didácticas que se empleen para favorecer dicho aprendizaje deben considerar, reconocer y valorar los saberes (locales, culturales y conceptuales) que tienen las personas para

448 Gonzalo Jiménez, «Fundamentos pedagógicos de la Educación Religiosa Escolar», 323-324.

hacer posible el diálogo e intercambio de saberes. Solo así, es posible encontrarle sentido a los nuevos conceptos y procedimientos que se reciben porque tienen una interconexión con mis saberes y experiencias.

- Los contenidos, procedimientos y herramientas propias para promover, difundir y defender de los derechos humanos se determinan como resultado del estudio de los problemas sociales que afectan a las sociedades. Por eso, más que de contenidos, prefiere hablarse de núcleos temáticos problematizadores porque ellos encarnan la diversidad de situaciones que operan como dispositivo para atraer los contenidos propios de los derechos humanos.
- De esta manera puede generarse un proceso educativo más integral, donde sea posible hacer de la realidad social un laboratorio de experiencias que facilitan el aprendizaje, pero sobre todo, que permiten articular las ideas con las obras.
- Conocer y caracterizar las condiciones socioculturales de las personas, grupos y comunidades con los cuales se pretende desarrollar el proceso de EDH. En las colectividades humanas, las experiencias, problemáticas sociales, métodos de resolución de problemas, dominios conceptuales, etc., son diferentes y eso hace que los ritmos de aprendizaje sean distintos. Por lo tanto, una herramienta didáctica puede que produzca muy buenos resultados con determinados grupos, pero con otros posiblemente genere el efecto contrario. De ahí la importancia de conocer previamente a los grupos y contextualizar las herramientas que facilitan dicho aprendizaje.
- Las herramientas didácticas se usan con la intención de generar aprendizaje y este aprendizaje debe ser significativo, por tanto, debe ser comprendido para que

sea utilizado y referenciado en situaciones de la vida cotidiana. Esto implica que las herramientas adoptadas posibiliten la confrontación de puntos de vista, el debate argumentado, la aceptación de críticas que pongan a prueba la utilidad y eficacia de los aprendizajes.

- Las herramientas didácticas que se emplean para la EDH se diseñan y configuran para contribuir a que se den modificaciones cognitivas, es decir, sirven para ampliar, transformar o adquirir nuevos conocimientos que sean relevantes para comprender la importancia de promover, defender y practicar los derechos humanos tanto en la vida cotidiana como en el contexto social⁴⁴⁹.

Finalmente, en lo que respecta a las estrategias de evaluación, sea para la ERE o para la Educación para la Paz, se resaltan dos posturas que conviene considerar.

En primer lugar, se encuentra John Castiblanco⁴⁵⁰, quien afirma que la evaluación de estos espacios formativos debe asumir los retos, requerimientos y problemáticas que trae consigo un área de formación humanista donde lo importante no es el resultado, sino, fundamentalmente, el proceso y la persona. Eso significa que los docentes que lideren dichos procesos formativos deben tener muy presente, además de los conocimientos previos, estilos de aprendizaje, características psicológicas y necesidades de los estudiantes. Lo que este tipo de evaluación cumple, conforme lo exige en la actualidad cualquier proceso evaluativo por competencias, una función pedagógico y no social. No obstante, dado que las mejores alternativas pedagógicas y didácticas que la ERE y la Educación para la Paz pueden implementar para incidir significativamente en una cultura de «promoción y respeto hacia los derechos humanos»⁴⁵¹ provienen del constructivismo y la pedagogía

449 Elkin Agudelo, «Fundamentos y aspectos generales», 99-101.

450 Cf. John Castiblanco. «Fundamentos didácticos de la Educación Religiosa Escolar», en *Educación Religiosa Escolar: Naturaleza, Fundamentos y Perspectivas*.

451 Elkin Agudelo, ««Fundamentos y aspectos generales», 87.

crítica, es preciso, de manera coherente, llevar a cabo prácticas evaluativas derivadas de dichos enfoques. Así, por ejemplo, para el constructivismo, la evaluación debe permitir la construcción de nuevos saberes y la resolución de problemas que le proponga el contexto. Por otro lado, para la pedagogía crítica, la evaluación debe tener una función emancipadora frente a los fines educativos y las implicaciones sociales, políticas y culturales que las sustentan o determinan.

En segundo lugar, como lo afirma la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos del año 2010, la tarea de la evaluación de los procesos formativos en derechos humanos es muy compleja dada la diversidad, el impacto a largo plazo y la atribución de las mismas, lo que la convierte en una disciplina que se encuentra en pleno desarrollo.

Conclusiones

En consideración con los objetivos y categorías de estudio expuestos en el presente documento, se propone, en consecuencia, las siguientes ideas conclusivas:

En primer lugar, en lo que respecta a las perspectivas teóricas frente a los derechos humanos, en los proyectos curriculares de la ERE y la Educación para la Paz se evidencian una intencionalidad formativa en materia de derechos humanos a la propuesta por la ONU y el MEN, que, en algunos casos, parten de un concepto, aunque no explícito, similar al establecido por dichas organizaciones. Sin embargo, resulta paradójico la ausencia de esta literatura en los fundamentos y bases teóricas de los respectivos proyectos curriculares y la probabilidad, en algunos casos, de la falta de conocimiento de estos. A pesar de que la legislación concerniente a la educación en derechos humanos, cultura democrática, ejercicio de la ciudadanía, convivencia pacífica y resolución de conflictos se encuentra latente, su entendimiento resulta instrumental, pues no trasciende hacia la comprensión de la trayectoria y evolución

histórica que sobre la misma se ha desarrollado, menos aún al análisis de los fundamentos teóricos que la sustentan.

En segundo lugar, las propuestas curriculares estudiadas parten de un marco contextual cuya sensibilidad con las condiciones socio-económicas, políticas y culturales de los destinatarios del servicio educativo es significativa y buscan, por encima de todo, «la promoción y respeto de los derechos humanos»⁴⁵². Haría falta la respectiva fundamentación, resultado de un ejercicio investigativo realizado en equipo, cuya participación sea protagonizada por sujetos conscientes de la formación integral de las personas y la creación de ambientes culturales sanos y enriquecidos.

En tercer lugar, las perspectivas teóricas en cuestión de derechos humanos son planteadas por la ERE y la Educación para la Paz y hacen de su discurso teórico, pese a las diferencias epistemológicas. No existe razones para pensar que el discurso teológico de la ERE se encuentra en contravía de los principales propósitos explícitos e implícitos en los derechos humanos; sin embargo, si la ERE quiere apuntar de forma efectiva a la «promoción y respeto de los derechos humanos»⁴⁵³, debe ser liberadora, es decir, impedir cualquier intento de violación, exclusión, marginación y alienación a nivel personal, social, económico, cultural, político y religioso. En otro plano diferente, pero complementario, si la defensa de los derechos humanos se encuentra latente en el discurso de la ERE, en la Educación para la Paz brota con mayor fuerza, pues la misma solo es posible en un ambiente auténticamente democrático, construido por antonomasia sobre la base de los derechos humanos; sin embargo, resulta significativo que todos los aspectos teóricos tratados anteriormente se encuentran enmarcados en los proyectos curriculares de las instituciones educativas estudiadas, pese a su ausencia en sus fundamentos o, probablemente, su ignorancia.

452 Elkin Agudelo, «Fundamentos y aspectos generales», 42.

453 Elkin Agudelo, «Fundamentos y aspectos generales», 42.

En cuarto lugar, en cuanto a las perspectivas curriculares, las instituciones hasta ahora discutidas, desde sus proyectos curriculares, el PEI, el Plan de Estudios y el Manual de Convivencia, pretenden, en el ámbito educativo, de manera explícita e implícita, el respeto y la promoción de los derechos y los deberes de quienes forman parte de estos colectivos. En términos generales y como se constata en los hallazgos, las instituciones educativas cuentan con proyectos curriculares cuyos planes de acción se caracterizan por la diversidad de alternativas para promover el respeto por derechos humanos y la convivencia pacífica. No obstante, dichas alternativas emanan de perspectivas curriculares determinadas por la legislación educativa y los lineamientos y estándares curriculares del MEN. Sin desconocer los esfuerzos de este organismo estatal y de las instituciones educativas estudiadas por direccionar curricularmente alternativas de formación en materia de derechos humanos, específicamente desde lo sugerido por la ERE y la Educación para la Paz, también es cierto que dichos referentes pueden trascender la normas y enriquecerse a partir de experiencias innovadoras o investigativas suscitadas en otros contextos educativos. De hecho, para garantizar la promoción y respeto por los derechos humanos es necesario que el enfoque curricular o pedagógico movilice el desarrollo exclusivo de habilidades básica a nivel cognitivo, procedimental o actitudinal. Para ello los enfoques más acertados están enmarcados dentro de las pedagogías críticas y las pedagogías de influencia constructivista, valorados por muchas iniciativas pedagógicas y didácticas para la formación en derechos humanos en las dos últimas décadas.

En quinto lugar, la presencia de los derechos humanos se hace más explícita en los propósitos formativos de los proyectos encaminados hacia la Educación para la Paz que en los propuestos por la ERE. Al anclarse los propósitos educativos de la ERE en los lineamientos y estándares curriculares propuestos por la CEC y el MEN, la «promoción y defensa de los derechos humanos»⁴⁵⁴ se encuentran inscritos en sus fines y objetivos, diferente formalmente

454 Elkin Agudelo, «Fundamentos y aspectos generales», 42.

por parte de la Educación para la Paz que lo asume como la base fundamental sobre la que se edifica en todas las esferas y ámbitos de la cultura.

En sexto lugar, las estrategias didácticas y de evaluación en la ERE y la Educación para la Paz en su mayoría se establecen dentro de lo formal y lo convencional, cuya finalidad es el desarrollo exclusivo de habilidades cognitivas de los estudiantes. Si se pretende lograr un desarrollo integral de las habilidades y competencias de los estudiantes en estos espacios de formación, fiel a los enfoques pedagógicos constructivistas y críticos, se debe trascender el uso de estrategias convencionales y permitir el acceso a las estrategias no convencionales, ya sea que se hable de estrategias de enseñanza-aprendizaje o de estrategias y mecanismos de evaluación de los aprendizajes. En lo que respecta a las estrategias de evaluación, sea para la ERE o para la Educación para la Paz, se deben asumir los retos, requerimientos y problemáticas que trae consigo un área de formación humanista, donde lo importante no es el resultado, sino, fundamentalmente, el proceso y la persona. La tarea de la evaluación de los procesos formativos en derechos humanos es muy compleja dada la diversidad, el impacto a largo plazo y la atribución de las mismas, lo que la convierte en una disciplina que se encuentra en pleno desarrollo.

Bibliografía

- Agudelo, Elkin. «Fundamentos y aspectos generales». En *Modelo pedagógico para la educación en derechos humano*. Bogotá: UNESCO, 2014.
- Ander, Ezequiel. *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Río de la Plata: Magisterio, 1993.
- Arráez, Morella; Calles, Josefina y Moreno de Tovar, Liulval. «La Hermenéutica: una actividad interpretativa». *Revista Sapientis* 2, vol. 7 (2006): 171-181. Consultada en febrero 10,

2019. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012.

- Ausubel, D.; Novak, Josep y Hanesian, Helen. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983.
- Baena, Guillermina. *Manual para elaborar trabajo de investigación documental*. México: Editores Mexicanos Unidos, 1985.
- Bauman, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Gedisa, 2010.
- Cano, Betuel. *La alegría de ser maestro. Pedagogía y didáctica de la educación ética y valores humanos*. Bogotá: Paulinas, 2004.
- Castiblanco, John. «Fundamentos didácticos de la Educación Religiosa Escolar». En *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, Fundamentos y Perspectivas*. Editado por José Luis mesa rueda. Bogotá: San Pablo, 2015.
- Castillo, José. «La Iglesia y los derechos humanos». *Anales de la Cátedra de Francisco Suárez*, vol. 41 (2007): 75-89.
- Chul-Han, Byung. *La Sociedad del Cansancio*. Barcelona: Herder, 2014.
- Claramonte, Jordi. «A modo de prólogo. Algunas ideas para leer con Dewey». En *El arte como experiencia*, John Dewey. Barcelona: Paidós, 2008.
- Conferencia Episcopal Colombiana. *Escuela y Religión, Hacia la construcción de un modelo de Educación Religiosa*. Bogotá: CEC, 2000.
- Conferencia Episcopal Colombiana. *Lineamiento y Estándares Curriculares de Educación Religiosa Escolar*. Bogotá: CEC, 2012.
- Conferencia Episcopal Colombiana. *Lineamientos y Estándares Curriculares de Educación Religiosa Escolar*. Bogotá: CEC, 2009.

- Congregación del Clero. *Directorio General para la Catequesis*. Vaticano: Vaticano, 1997.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. *Pedagogía del Aburrido*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- Cortés Soriano, Javier. «Distinción y Complementariedad ERE y Catequesis». En *Serie de educación en Colombia. Educación Religiosa Escolar. Memorias 5º congreso nacional y 1º internacional de educación católica*. Editado por Mario Díaz, 61-75. Bogotá: Conaced, 2007.
- De Oliveira, Kathlen. «Teologia e Direitos Humanos: A persistente busca pela libertação». En *La teología de la liberación en perspectiva*, 189-202. São Leopoldo: Clic, 2012.
- Departamento del Putumayo, *Plan de Desarrollo Departamental del Putumayo "Putumayo Territorio de Paz, Biodiverso y Ancestral. Juntos Podemos Transformar 2016-2019*. Mocoa: Asamblea Departamental, 2016.
- De Zubiría, Julián. *Los Modelos Pedagógicos*. Bogotá: Magisterio, 2006.
- De Zubiría, Miguel. *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Bogotá: FIPC, Alberto Merani, 2007.
- Dewey, John. «La democracia creativa: la tarea ante nosotros.» En *Liberalismo y otros ensayos*, 199-205. Valencia: Alfons el Magnànim, 1996.
- Dewey, John. *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Dewey, John. *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008.
- Ferrada, Dona. *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: Hipatia, 2001.
- Fisas, Vicenç. *Cultura de Paz y Gestión del Conflicto*. Barcelona: Icaria, 1998.
- Flórez, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill, 1994.

- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI, 1985.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método. Vol. 1*. Salamanca: Sígueme, 1991.
- Galtung, Johan. «La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto». *Paz y Conflictos* 7 (2014): 9-18.
- Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Gómez, Iñaki. «Amnistía internacional y educación en derechos humanos». *Contextos Educativos* 3 (2000): 166. Consultada en febrero 12, 2019. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/201064.pdf>.
- Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata, 1991.
- Habermas, Jürgen. *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 1990.
- Hernández, Ana Paula, y Victoria Ocejo. *Derechos Humanos y Educación para la Paz*. México: Universidad Iberoamericana, 2016.
- Hernández, Isabel; Luna, José y Cadena, Martha. «Cultura de paz: una construcción desde la educación». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 28, vol. 19 (2017): 149-172.
- Horkheimer, Max. *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.
- Hoyos, Guillermo. *Filosofía de la Educación*. Madrid: Trotta, 2008.
- Janke, Wolfgang. *Postontología*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1998.
- Jares, Xesús. *Educación en derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Popular, 1999.

- Jiménez, Gonzalo. «Fundamentos pedagógicos de la Educación Religiosa Escolar.» En *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, Fundamentos y Perspectivas*. Editado por José Luis Meza, 279-294. Bogotá: San Pablo, 2015.
- Kárpava, Alena y Moya, Ruth «Paz Intercultural y *Sumak Kawsay* ¿Un encuentro con el origen?», *Revista de Paz y Conflictos* 9, 2016.
- Kemmis, Stephen. *Crítica de la pedagogía i pedagogía crítica*. Barcelona: Galaxia d'Edicions, 2012.
- Labrador, Carmen. «Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales». *Contextos Educativos* 3 (2000): 45-68.
- Lara, David. «Fundamentos Epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar». En *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, Fundamentos y Perspectivas*. Editado por José Luis Meza, 70-112. Bogotá: San Pablo, 2015.
- Lederach, John Paul. *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bogotá: Gernika, 2007.
- Londoño Orozco, Ernesto. «De la "Ética Mundial" a la "Fraternidad Universal". La respuesta franciscana al mundo de la globalización y a la heterogeneidad de las culturas». *Agora USB* 2, vol. 19 (2009): 571-591.
- López-Melús, Francisco María. *Las Bienaventuranzas. Ley fundamental de la vida cristiana*. Salamanca: Sígueme, 1983.
- Magendzo, Abraham. *Educación en derechos humanos. Un desafío para los hombres de hoy*. Santiago: LOM, 2006.
- Magendzo, Abraham. «Pedagogía crítica y educación en derechos humanos». *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire* 2 (2003): 19-27.
- McLaren, Peter. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires: Grupo Aique, 2003.

- Mendoza Palacios, Rudy. «Investigación Cualitativa y Cuantitativa: deferencias y limitaciones». En *Metodología de la Investigación*. Editado por Luisa María Avendaño Palencia (Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2013).
- ONU. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Ginebra: ONU, 1966. Consultada en diciembre 7, 2018. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>.
- Rodríguez, Diego. «Enfoques Curriculares y Calidad en la Educación». *Boletín CEI 2*, vol. 2 (2015): 5-11.
- Ovalle, Constanza, «Conflictos: desafíos para la educación en bioética», *Revista Nacional de Bioética 9*, (2014).
- San Agustín. *Las Confesiones*. México: Porrúa, 2007.
- Suárez Medina, Gabriel Alfonso et al. «Educación Religiosa Escolar en clave liberadora. Elementos constitutivos». *Theologica Xaveriana 175*, vol. 63 (2013): 219-248.
- Tamayo Acosta, Juan José. «Derechos humanos y nuevos sujetos en la teología de la liberación». En *Aportación de la teología de la liberación a los derechos humanos*. Editado por Juan José Tamayo Acosta, 153-188. Madrid: Dykinson, 2008.
- Tamayo Acosta, Juan José. «Religiones y derechos humanos: dificultades, problemas y aportaciones». *Revista Encuentros Multidisciplinares 46* (2014): 1-7. Consultada en febrero 12, 2019. <https://revistas.uam.es/em/article/view/288/274>.
- Tobón, Sergio. *La formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe, 2006.
- Tobón, Sergio. *Gestión curricular y ciclos propedéuticos por competencias. El enfoque complejo en la educación superior*. Bogotá: Ecoe, 2008.
- UNESCO. *unesdoc.unesco.org*. 10 de Diciembre de 2008. Consultada en octubre 1, 2013. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001320/132031s.pdf>.

- UNESCO. *ABC. La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*. Ginebra: UNESCO, 2004.
- UNESCO. *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos*. Ginebra: UNESCO, 1969.
- UNESCO. *Plan de Acción. Programa mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*. Ginebra: UNESCO, 2005.
- UNESCO. *Plan mundial de acción para la educación en pro de los derechos humanos y la democracia, aprobado por el Congreso Internacional sobre la educación en pro de los derechos humanos y la democracia*. Plan, Montreal: UNESCO, 1993.
- Universidad Mariana. *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Pasto: Universidad Mariana, 2011.
- Universidad Mariana. *Universidad Mariana*. Editado por Jaime Alberto Díaz. Jaime Alberto Díaz. 15 de Noviembre de 2015. Consultada en noviembre 15, 2015. <http://www.umariana.edu.co/maestria-pedagogia.html#>.
- Universidad San Buenaventura, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad Católica de Oriente, Colegio María Montessori & Universidad Mariana. «Educación Religiosa y Educación para la Paz.» *Educción Religiosa, Educación para la Paz y Derechos Humanos en alguno centros educativos de Pasto y Putumayo*. Bogotá: San Buenaventura, 17 de Septiembre de 2016.
- Vargas, Francisco y Moya, Loreto. «Pensar la clase de religión en las escuelas públicas de Chile. Un acercamiento desde los derechos humanos y la educación multicultural». *Revista Electrónica de Educación Religiosa* 2, vol. 4 (2014): 1-16.
- Vasco, Carlos. «Currículo, Pedagogía y Calidad de la Educación». *Educación y Cultura* 30 (1993): 4-12.

- Vásquez, Fernando. «Las Premisas de Frankenstein. 30 Fragmentos para entender las Postmodernidad». *Signo y Pensamiento* 23, vol. 12 (1993): 97-105.
- Velazco, Mónica. «Programa De Filosofía Para Niños». *Qué es una comunidad de investigación?. Seminario Desarrollado en Bogotá, Ibagué y Pasto*. Ibagué: La Torre, 2001.
- Zemelman, Hugo. *Voluntad de Conocer*. Barcelona: Anthropos, 2005.

Biografía de los autores

Àngel-Jesús Navarro Guareño

Es 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. Correo electrónico: angeljesusng@blanquerna.url.edu.

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 doce años como asesor de Educación Religiosa y Ética en el Colegio Montessori de Medellín. 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. Docente de Biblia y Teología en la Escuela de Formación Laical Didajé del Minuto de Dios en

Medellín. Pertenece al ODREC como miembro coinvestigador de procesos relacionados con la Educación Religiosa. 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. Correo electrónico: carjulianp@hotmail.com.

Diego Alexander Rodríguez Ortiz

Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Magíster en Pedagogía. Docente e investigador del grupo FORMA, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: drodriguez@umariana.edu.co.

Edy Eliana Portilla Guerrero

Maestra en Formación; egresada del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, Ipiales, Nariño, Colombia. Correo electrónico: edyportilla@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. Correo electrónico: xaviermt@blanquerna.edu.

Ivonne Adriana Méndez Paniagua

Magíster en teología de la Pontificia Universidad Urbaniana Roma. Docente Investigadora del programa de Ciencias Bíblicas de la UNIMINUTO, que avala el grupo de investigación *Pueblo, Palabra y Vida*, al cual pertenece. Secretaria Académica de la Facultad de Estudios Bíblicos, Pastorales y de Espiritualidad de UNIMINUTO. Correo electrónico: ivadmepa@hotmail.com.

Jaime Laurence Bonilla Morales

Doctor en «Artes y Humanidades: Teología» de la Universidad de Murcia (España). Magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, Licenciado en Filosofía y Licenciado en Teología por la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Es decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en esta Universidad, así como profesor investigador y editor de la revista *Franciscanum* (filosofía y teología). Ha sido director de programas de pregrado y posgrado de filosofía (Licenciatura en Filosofía y Maestría en Filosofía Contemporánea) y de teología (Licenciatura en teología, Especialización en Educación Religiosa Escolar y Maestría en Teología de la Biblia), coordinador de investigación, coordinador de proyección social, secretario académico y profesor de las áreas de filosofía, teología y educación en la misma institución. Es miembro del Grupo de investigación *Devenir*, participa en el Observatorio para la diversidad religiosa y de las culturas (ODREC), en la red de pensamiento complejo y en la Sociedad Española de Pedagogía, en Teored y Redere. Correo electrónico: laurencebm@yahoo.es.

Jéssica Andrea Bejarano Chamorro

Licenciada en Filosofía y Ciencias Religiosas. Magíster en Pedagogía. Docente e investigadora del grupo INDAGAR, adscrito a la facultad de Educación de la Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: jbejarano@umariana.edu.co.

María Ceneida Alfonso Fernández

Licenciada en Ciencias Religiosas, especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano y magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Docente en el programa de Licenciatura en Educación Religiosa en la Universidad Católica de Pereira. Líder del grupo de investigación *Fenómeno Religioso*. Correo electrónico: ceneida.alfonso@ucp.edu.co.

María Fernanda Tumul Benavides

Maestra en Formación, egresada del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: matumul@umariana.edu.co

Mario Andrés Peñaranda Quintana

Magíster en Educación, especialista en Gerencia y Proyección social de la Educación, Universidad Libre, Bogotá. Licenciado en Teología por la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Actualmente se desempeña como director de los Programas de Licenciatura en Teología y Maestría en Teología de la Biblia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Docente en el Programa de Licenciatura en Teología de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. Se ha desempeñado como coordinador de autoevaluación, coordinador de investigaciones, coordinador académico, coordinador de prácticas para el Programa de Licenciatura en Teología de la Universidad de San Buenaventura. Miembro de la Red de la Diversidad Religiosa y de las Culturas en América Latina y el caribe (ODREC), también pertenece a la red de programas de Educación Religiosa (REDERE). Su interés investigativo se ha concentrado en el currículo y la evaluación, educación religiosa, educación para la paz y teología pastoral. Correo electrónico: mpenaranda@usbog.edu.co, gevalente@gmail.com.

Martha Nancy Vinasco Ortiz

Magíster en Educación y Formación por la Universidad de París-Est Créteil. Licenciada en Educación Religiosa por la Universidad Católica de Pereira. Actualmente es estudiante de Maestría en Educación y Formación CINDE, Universidad de Manizales, y es profesora de la Universidad Católica de Pereira, así como integrante del grupo de investigación *Fenómeno Religioso*. Correo electrónico: martha.vinasco@ucp.edu.co.

Natacha Ramírez Tamayo

Magíster en Hermenéutica Literaria de la Universidad Eafit y Teóloga de la Universidad Católica de Oriente, estudiante del Doctorado en Literatura de la Universidad de Antioquia. Actualmente es docente investigadora y miembro del grupo de Investigación *Humanitas* de la Universidad Católica de Oriente. Hace parte del grupo de estudio *Talita Qumi*, el cual se ocupa de temáticas referentes a la mujer. Correo electrónico: naramirez@uco.edu.co, natacharamirezt@gmail.com.

Patricio Carreño Rojas

Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona. Magíster en Gestión Educacional, Universidad Diego Portales; magíster en Educación para la Ciudadanía y valores de la Universidad de Barcelona; Docente de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile. Correo electrónico: pcarrenor@ucsh.cl.

Wilton Gerardo Sánchez Castelblanco

Presbítero de la Diócesis de Chiquinquirá (Colombia) desde 1997. Magíster en Ciencias Bíblicas del Instituto Bíblico Pontificio de Roma (2004); Doctor en Teología de la Pontificia Universidad Gregoriana (2009). Director del Instituto Bíblico Pastoral Latinoamericano y Líder del Grupo de Investigación *Palabra, Pueblo y Vida* de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO 2011). Correo electrónico: wigesa@yahoo.es.

Yaquelín García Garzón

Magíster en Educación con énfasis en desarrollo humano, Universidad Externado de Colombia. Especialista en Educación Religiosa Escolar y licenciada en Teología, Universidad de San Buenaventura. Docente de la Universidad de San Buenaventura en el Programa de Licenciatura en Teología; orienta procesos académicos afines al eje pedagógico y la teología sistemática. Sus principales áreas de investigación son: Teología: Desarrollo humano y Espiritualidad, teología del pluralismo religioso y ecuménico. Pedagogía: Educación Religiosa Escolar. Correo electrónico: yagarcia@usbbog.edu.co

Yeison Darío Agudelo Milán

Estudiante de la Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Católica de Oriente. Auxiliar de investigación del proyecto Educación Religiosa y Educación para la paz, Fase II, en convenio con el ODREC y financiada por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: yeisonmilan@gmail.com.

Índice

Introducción	7
---------------------------	---

Mario Andrés Peñaranda Quintana

Capítulo 1

<i>Iglesia y derechos humanos. Del contencioso histórico a la reivindicación evangélica</i>	15
--	----

Introducción.....	17
-------------------	----

1. <i>Pacem in terris</i> : un punto de inflexión	20
---	----

2. Una Iglesia culturalmente arraigada: la teología de los signos de los tiempos	27
--	----

3. Hacia una teología de los derechos humanos.....	31
--	----

Conclusiones.....	40
-------------------	----

Bibliografía	43
--------------------	----

*Francesc-Xavier Marín i Torné, Àngel-Jesús Navarro Guareño,
Jaime Laurence Bonilla Morales.*

Capítulo 2

<i>El aporte de los evangelios a la educación para la paz como derecho fundamental</i>	47
---	----

1. Naturaleza de la paz.....	53
------------------------------	----

1.1 Proviene de Dios	54
----------------------------	----

1.2 Don del resucitado	55
------------------------------	----

1.3 Se construye permanentemente.....	56
---------------------------------------	----

1.4 Compromiso y exigencia del creyente	57
---	----

1.5 No es indiferencia o «pacifismo»	58
--	----

1.6 Se contraponen al camino del pecado	59
2. Efectos de la paz	59
2.1 La integridad física	59
2.2 Conlleva la paz.....	60
2.3 Da sentido a la vida humana.....	61
2.4 Impide la aniquilación.....	61
Conclusiones.....	62
Bibliografía	64

Wilton Gerardo Sánchez Castelblanco, Ivonne Adriana Méndez Paniagua, Jaime Laurence Bonilla Morales.

Capítulo 3

Los derechos humanos como eje transversal para la educación religiosa escolar y la educación para la paz..... 69

1. La educación para la paz: una acción en perspectiva de Derechos Humanos.....	72
2. Educación religiosa escolar garante de la formación de la dignidad de la persona. Base de los derechos humanos	79
3. La educación para la paz y la educación religiosa escolar y su incidencia en la formación de los derechos humanos	82
A modo de conclusión	85
Bibliografía	86

Mario Andrés Peñaranda Quintana.

Capítulo 4

«Tengo derecho a creer». Una comprensión de la educación religiosa en el marco de los derechos humanos..... 89

Contexto	91
1. La educación religiosa, los derechos humanos y la diversidad	93
2. La educación religiosa en el panorama de la libertad de expresión religiosa	106

Esencia de la Educación Religiosa Escolar (ERE)	106
La libertad de expresión religiosa	112
Aportes de la ERE para la promoción de una cultura diversa e incluyente	115
Conclusiones.....	121
Bibliografía	122

*Carlos Julián Palacio Vargas, Natacha Ramírez Tamayo,
Yeison Darío Agudelo Milán.*

Capítulo 5

Educación Religiosa Escolar y Educación en y para los Derechos Humanos. Una mirada desde la dignidad humana

1. Educación en y para los derechos humanos	129
Educación y derechos humanos.....	129
Educación en y para los derechos humanos	134
2. Derechos Humanos, dignidad e indignidad humana.....	137
3. Educar en y para los derechos humanos desde la ERE..	143
Espiritualidad liberadora, fundamento teológico.....	143
La indignación, camino pedagógico.....	149
Conclusión	152
Bibliografía	154

Yaquelin García Garzón.

Capítulo 6

Identidad religiosa y derechos humanos: una propuesta humanizante en escenarios educativos interculturales.....

Introducción.....	159
1. La identidad religiosa: un derecho fundante del hombre de hoy.....	161
2. Los Derechos Humanos y su relación con el humanismo cristiano.....	167
3. La interculturalidad: una conjugación en el aula	171
A manera de conclusión	175

Bibliografía	177
--------------------	-----

*María Ceneida Alfonso Fernández, Martha Nancy Vinasco Ortiz,
Patricio Carreño Rojas.*

Capítulo 7

Reconocimiento y promoción de los Derechos Humanos en la Educación Religiosa Escolar y la Educación para la Paz en los currículos de algunos establecimientos educativos de Pasto y Sibundoy

<i>Sibundoy</i>	179
Introducción.....	181
Metodología.....	183
Actualidad de los derechos humanos en el sector educativo de la ciudad de Pasto y el municipio de Sibundoy.....	186
Perspectivas teóricas respecto de los derechos humanos en el contexto educativo de San Juan de Pasto y Sibundoy.....	186
Perspectivas curriculares frente a los derechos humanos en el sector educativo de la ciudad de Pasto y el municipio de Sibundoy	214
Incidencia y aplicación de los derechos humanos en la ERE y la Educación para la Paz en la educación básica primaria	230
Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz.	230
Objetivos/competencias y contenidos	230
Estrategias didácticas y de evaluación	253
Conclusiones.....	268
Bibliografía	271

*Diego Alexánder Rodríguez Ortiz, Jéssica Andrea Bejarano Chamorro,
Edy Eliana Portilla Guerrero, María Fernanda Tumul Benavides.*

Biografía de los autores	279
---------------------------------------	-----

Este libro se terminó de imprimir
el 31 de enero de 2021 en la
Unidad de Comunicaciones y Protocolo de la
Universidad de San Buenaventura
Bogotá D. C., Colombia

El presente libro es resultado del proyecto de investigación «Educación Religiosa y Educación para la Paz», en su segunda fase, el cual ha sido desarrollado de manera conjunta entre la Universidad Católica de Oriente, la Universidad Católica de Pereira, el Colegio Montessori de Medellín, la Universidad Mariana de Pasto, la Corporación Universitaria Minuto de Dios, la Universidad Ramon Llull de Barcelona y la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá. El objetivo consiste en «Examinar la manera como la educación religiosa y la educación para la paz han reconocido, asumido y promovido los Derechos humanos en sus fundamentos epistemológicos y en sus múltiples formas de presencia». En este mismo sentido, el libro responde al planteamiento metodológico asumido por el proyecto de investigación, a partir del paradigma de la investigación cualitativa, realizando de ese modo un ejercicio analítico-comparado, desde el cual es posible triangular las categorías de la temática abordada. Para tal fin, se recurre a un estudio y análisis de fuentes documentales que permite la profundización y articulación de las categorías, respondiendo de ese modo a la validez y fundamentación de la educación religiosa y la educación para la paz en perspectiva de derechos humanos, desplegando tendencias teóricas y prácticas según las particularidades de cada contexto.


EDITORIAL
BONAVENTURIANA

