

## PENSAR EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

José Luis Meza-Rueda<sup>1</sup>  
José Orlando Reyes-Fonseca<sup>2</sup>

### Resumen

El carácter disciplinar de la educación religiosa escolar (ERE) exige pensar su objeto de estudio como elemento constitutivo del estatuto epistemológico. Desde nuestra perspectiva, la ERE puede tener como objeto de estudio el *hecho religioso*, el *fenómeno religioso*, la *experiencia religiosa* y la *dimensión religiosa*. Una opción responsable por alguno o varios de ellos, exige revisar el aporte realizado por las disciplinas que los sustentan (estudios de la religión, fenomenología de la religión, teología espiritual e interreligiosa, y psicología religiosa, entre otras) para luego establecer su propósito, sus contenidos y su didáctica. No cabe duda que cualquiera de estos objetos de estudio encierra una riqueza enorme porque, aunque aborden la religión desde un enfoque particular y pongan su acento ya en su objetivación o en su subjetivación, saben que lo religioso es algo propio de lo *humanum*.

### Palabras claves:

Educación religiosa escolar, objeto de estudio, epistemología, estudios de la religión, dimensión religiosa.

### Abstract

The disciplinary character of Religious Education in Schools requires thinking about its subject of study as a constitutive element of the epistemological statute. From our perspective, *religious fact*, *religious phenomenon*, *religious experience*, and *religious dimension* can be subjects of study to Religious Education. Any option demands to consider the contribution made by their supporting disciplines (v.gr. religion studies, phenomenology of religion, spiritual and interreligious theology, and religious psychology). Then, it can establish its purpose, contents and didactics. Although they have a particular approach and put their accent either an objective or subjective view, there is no doubt that any of these subjects of study contains an enormous wealth because religious aspect is a human and cultural dimension.

---

<sup>1</sup> José Luis Meza Rueda. Doctor y Magíster en Teología, Universidad Javeriana; Magíster en Docencia, Universidad de La Salle; Especialista en Educación Sexual, FUM; Especialista en Desarrollo Humano y Social, IPX-Madrid; Licenciado en Educación con especialidad en estudios religiosos, Universidad de La Salle. Profesor investigador de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. [joseluismeza@javeriana.edu.co](mailto:joseluismeza@javeriana.edu.co) y [jlmeza@unisalle.edu.co](mailto:jlmeza@unisalle.edu.co). Código ORCID: 0000-0002-6520-2653.

<sup>2</sup> José Orlando Reyes Fonseca. Doctor, Magister, Licenciado y Profesional en Teología; Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá); Especialista en Docencia Universitaria, Universidad del Bosque (Bogotá). Profesor Asociado de la Facultad de Teología. Miembro del equipo interdisciplinar de docencia e investigación teológica *Didaskalia*. [jose.reyes@javeriana.edu.co](mailto:jose.reyes@javeriana.edu.co). Código ORCID 0000-0001-9249-2927.

## Keywords

Religious Education in Schools, Subject of Study, Epistemology, Religious Studies, Religious Dimension.

✘ ✘ ✘ ✘ ✘ ✘

*“En verdad, el conocimiento de los objetos y el conocimiento de los hombres proceden del mismo diagnóstico y, por algunos de sus rasgos, lo real es de primera intención un alimento”*  
(Bachelard, 2003,199).

Cada vez y con más fuerza, las sociedades toman consciencia de la importancia de la religión en la vida humana cualquiera sea la posición que se tenga frente a ella: devoción férrea, fe practicante, aceptación pasiva, indiferencia, rechazo o repulsión severa. Sin duda, la historia de la humanidad ha estado transitada por lo religioso y, aunque algunos hayan pronosticado la muerte de la religión basados en las dinámicas de secularización, se ve su resurgimiento en un tono de diversidad y pluralismo (Meza, 2011a). El sociólogo de la religión P. Berger propone un paradigma en el cual sean posibles dos pluralismos: “La coexistencia de religiones diferentes y la coexistencia de los discursos secular y religioso” (2016, p.9). Con todo, la presencia vivaz de la religión en nuestra época ha permitido que se haya constituido y fortalecido como interés legítimo de diversas ciencias y disciplinas, las cuales quieren comprenderla mejor tanto en su fuero interno como en su relación con otros aspectos de la realidad (política, economía, arte, ecología, educación, salud, bienestar, entre otros).

El legislador nacional en no pocos casos, al percibir la importancia de lo religioso para el ser humano, la sociedad y la cultura, ha creído en la necesidad de llevarlo a la escuela para que, junto con otros saberes y aprendizajes, haga su aporte dentro de la formación integral de los sujetos. Esta decisión, que no es común en todos los sistemas educativos estatales, no basta. Es necesario concederle el lugar que se merece a la educación religiosa pero, igualmente, también le corresponde a sus expertos construir su estatuto epistemológico disciplinar.

Al respecto, no resulta desconocido que, gracias al pensamiento empírico-instrumental, el materialismo, la economía de mercado, los medios de comunicación y el pragmatismo, algunos saberes en la escuela sean “duros” y otros “blandos”. Los primeros son aceptados sin ningún tipo de reticencia y, aunque haya dificultad para aprenderlos, resultan necesarios. Los segundos, como no parecen importantes, se les trata como un relleno con los cuales hay que lidiar en el currículo. Resulta común encontrar a la educación religiosa dentro de este imaginario. No obstante, si esta toma en serio su estatuto epistemológico disciplinar, podría fracturar dicha manera de entenderla. Establecer y fundamentar el estatuto de la educación religiosa escolar (ERE) es una urgencia para los tiempos actuales.

Si pensamos en el caso de Colombia, han transcurrido casi 30 años de la promulgación de su constitución política, de la cual devinieron la ley general de educación (Ley 115 de 1994) y la ley de libertad de cultos (Ley 133 de 1994) las cuales, sumadas a sus decretos y resoluciones, claman por una ERE diferente. Empero, persisten aquellas maneras más propias de una clase de religión confesional homologables a una catequesis escolar. Esto en el mejor de los casos porque tenemos noticia de que, disfrazadas bajo el nombre de educación religiosa, ocurren otras propuestas, planteamientos y actividades que poco y nada tienen que ver con ella.

Por su parte, en Chile, el Ministerio de Educación promulgó el decreto ley 924 (de 1983) para reglamentar las clases de religión en las instituciones educativas y, aunque afirme que la

educación debe favorecer la plenitud humana en la cual la dimensión espiritual es fundamental, respeta la voluntad de los padres para que decidan si sus hijos deben tomar o no clases de religión.

Otros países como Brasil, Bolivia, Ecuador, Paraguay, Perú, Costa Rica y Guatemala, consideran importante la educación religiosa en virtud de su historia y su cultura, y dan libertad para que las escuelas y las familias la brinden atendiendo a las necesidades e intereses de los sujetos individuales y colectivos. Sus respectivas constituciones defienden, en mayor o menor grado, la educación religiosa atendiendo a los principios de respeto y pluralidad.

Adicionalmente, la legislación de algunos de estos países indica que las instituciones deben favorecer una educación religiosa según sean los credos de los educandos nombrando profesores idóneos y reconocidos por las respectivas autoridades religiosas. Si bien existe una intención loable, es poco viable y práctica, aunque no se desconocen algunas experiencias probadas y exitosas.

No obstante, como no debemos contentarnos con lo excepcional, resulta necesario e imperioso pensar en el estatuto epistemológico de la ERE que produzca apuestas con incidencia regional. En un escrito anterior ya afirmábamos:

Trabajar en el estatuto epistemológico de la ERE se ha convertido en uno de los grandes desafíos para los profesores de esta área. No basta con que esté presente en el currículo y en el plan de estudios amparada por la ley marco de educación. Es necesario darle identidad, resultado de pensar seriamente el saber disciplinar y el saber pedagógico que la soportan. Sendos saberes se ubican de manera preponderante en el sujeto que enseña. En consecuencia, la reelaboración depende en gran medida de los profesores de ERE. Su profesionalismo, su formación en los temas básicos, su actualización en los problemas de frontera, su innovación didáctica, su convicción acerca de la importancia del área en la formación, su flexibilidad y creatividad para responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, su seriedad en la asunción del compromiso docente, su entereza y solidez para dialogar con las otras áreas, serán la clave para la legitimación de la ERE y el restablecimiento de su estatuto epistemológico y pedagógico (Meza, 2011b, p. 8).

## **1. El objeto de estudio de la ERE en relación con su estatuto epistemológico**

El estatuto epistemológico de la ERE resulta, precisamente, de su carácter disciplinar. Ahora bien, si la noción científica más clásica señala que una disciplina tiene un objeto de estudio y un propósito, una racionalidad y un método, y un lenguaje y un conocimiento constituido, nos encontramos de frente con la razón de este escrito. ¿Cuál es el objeto de estudio de la educación religiosa escolar? ¿Es sin más la religión y su enseñanza? Esta pregunta no es una cuestión menor porque, según sea su objeto, vendrá una manera de comprender la naturaleza de la disciplina, su método y sus procesos de validación y falsación. Más aún, tratándose de una disciplina escolar, el estatuto epistemológico tiene estrecha relación con su estatuto pedagógico configurando e incidiendo en su propósito formativo, su contenido, su didáctica, su evaluación y su lugar en el currículo.

No obstante, el objeto de estudio de la ERE no se puede confundir con su objetivo. Bachelard en *La formación del espíritu científico* lo advertía con estas palabras: “En nuestra opinión, hay que aceptar para la epistemología el siguiente postulado: el *objeto* no puede designarse de inmediato como objetivo” (Bachelard, 2003, p. 282). Pero, como él mismo lo sugiere, el objeto de la ERE no está escindido de su objetivo. Por eso, también vale la pena preguntarse por ¿Qué es lo que busca la ERE? No existe una única respuesta para esta cuestión y, siendo consecuentes, depende de aquello que considere como su objeto de estudio. De acuerdo con Meza (2011b, pp. 21-24), son posibles estas finalidades para la ERE:

- Despierta y replantea los interrogantes sobre lo sagrado, el misterio, lo divino, sobre la interpretación del mundo, sobre el significado y valor de la vida, y sobre las normas del valor humano, y posibilita una respuesta que nace de la fe.
- Problematiza las propias convicciones desde una crítica interna o en comparación con otros sistemas de creencias, dinámica que ayuda a una mayor solidez de la fe.
- Lleva a cabo un proceso de familiarización con la realidad de la fe y del anuncio en el que se basa, y ayuda a asumir la fe de manera responsable desde un ámbito reflexivo.
- Le ayuda al educando para que ratifique (o tome, en algunos casos) su decisión en materia religiosa, precisamente en la confrontación con otras confesiones y religiones, con las diversas concepciones del mundo y del ser humano y con las diversas ideologías, y favorezca la comprensión y tolerancia ante las opciones ajenas.
- Ofrece presupuestos adecuados, mediante el estudio de la realidad religiosa, para que el alumno pueda decidir con mayor responsabilidad y libertad ante los valores y significados religiosos. La ERE no exige del educando una determinada confesionalidad sino lo inquieta acerca de su condición creyente.
- Permite conocer los grandes interrogantes de la vida humana, las líneas fundamentales de la propia identidad personal, las respuestas cualitativamente diversas que las creencias religiosas ofrecen al problema del ser humano.
- Hace un aporte a la comprensión del mundo cultural desde su componente religioso –cristiano, para nuestro caso-, sin el cual el patrimonio cultural se vería radicalmente empobrecido y mutilado. Al respecto dice Peresson (1997) que ignorar este ingrediente sería condenar a los alumnos a ser analfabetos en la civilización en la que viven y lanzarlos a un abismo de rapidísima desculturización.
- Si asume una perspectiva crítica, educar para leer con sospecha cualquier ideología y contribuye, sin duda, al funcionamiento no reproductivo de una realidad abierta a todos y a todo.
- Si estuviese en clave de cultura religiosa, promueve el diálogo en un contexto en el que se confunde a menudo la tolerancia con la indiferencia y la diferencia con el fanatismo.
- Ayuda a la reconciliación y unidad de cada pueblo y entre los pueblos si está atenta a cualquier viso de centralismo, exclusivismo, reduccionismo, preferencialismo o purismo.
- Aporta “elementos conformadores de un estilo de vida basado en una cultura fiel a sus raíces y acompañante histórica del hombre. La religión, porque proporciona, además de información, una manera de vivir y un ideal de vida, puede ser configuradora de la cultura, en la medida en que puede impregnar los hábitos de consumo, los estilos de vida, las modas en el comportamiento” (Esteban, 1998, p. 23).

En síntesis, la ERE propicia un contacto con la tradición cultural y religiosa; hace un aporte a la búsqueda del sentido (último) de la vida; permite la integración del sujeto con el mundo de la vida gracias al carácter fenoménico de la religión; constituye un compromiso en la historia para lograr un mundo nuevo y diverso; ofrece conocimientos adecuados sobre la religión, lo religioso y la religiosidad; ayuda a comprender lo religioso junto con los valores y significados de la religión; y favorece el crecimiento en la dimensión religiosa para que el sujeto pueda decidir ante los valores y significados religiosos.

Si el propósito de la ERE queda claro, podemos volver a la pregunta por su objeto de estudio. Su importancia radica no solo en las implicaciones que tiene para el educando sino también para el educador. El primero lo convierte en su objeto de aprendizaje y el segundo en su objeto de enseñanza, pero también de construcción, indagación e investigación. En otras palabras, el educador-investigador hace de su objeto de estudio un nodo por el cual ve, percibe y dota de sentido la realidad. Si el objeto de estudio se hace significativo, da lugar a un proceso de producción investigativa y, por tanto, la disciplina avanza y quiebra sus fronteras. Además, “el proceso de construcción de un objeto de estudio integra experiencias, motivaciones y desarrollos

epistemológicos del investigador” (Correa, 2007, p. 260) quien, para nuestro caso, es el profesor de ERE.

Diversos epistemólogos<sup>3</sup> han elaborado ricas teorías sobre el objeto de estudio y, aunque desborda el cometido de este escrito, vale la pena hacer énfasis en lo siguiente: el objeto de estudio es una realidad parcial (hecho, fenómeno, situación, acontecimiento) sobre el cual se desea saber o conocer, por tanto, es resultado de una inquietud epistemológica, más que metodológica. El deseo de conocer se expresa a través de preguntas que se convierten en un motor que sospecha, indaga, problematiza e inquieta. Es aquí en donde la inquietud epistemológica se hace metodológica construyendo un aparato en el cual los dispositivos técnicos e instrumentales construyen representaciones con el mayor grado de validez posible de tal manera que den respuesta a las preguntas iniciales. Si el proceso ha sido genuino, con toda seguridad habrán surgido nuevas preguntas que dan lugar a un nuevo proceso configurando una espiral de conocimiento y aprendizaje.

Además, en la ERE, como en toda disciplina, los objetos de estudio son relativos a la realidad que se estudia. En otras palabras, aquel no se comporta como una entidad absoluta. Una mirada esencialista y fragmentada del objeto del estudio conlleva a una reducción y comprensión empobrecida de la realidad. Siempre será conveniente no perder los principios de *totum in parte* y *pars pro toto*. La parte y el todo están relacionados, por eso, el todo se refleja en la parte al igual que la parte en el todo. Quien pretenda ver el objeto de estudio como la porción de un pastel sin más, estaría olvidando que dicha parte no se entendería si no en relación con el todo.

No ignoramos que, si el objeto de estudio es un asunto epistemológico, también lleva consigo una opción epistemológica que, aunque no sea la única, busca comprender la realidad de la mejor manera. Sin embargo, en tiempos de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, estamos llamados a reconocer el aporte cierto que pueden hacer diversas disciplinas a la comprensión del mismo fenómeno. Hoy más que nunca se necesita una mirada poliédrica de la realidad.

De otra parte, insistimos, lo más importante es que el objeto de estudio de la ERE sea significativo tanto para el enseñante como para el estudiante. No hay nada más tedioso que aprender algo que no resulta relevante, necesario o útil. Además, yendo más allá de las paredes de la escuela, sabemos que un aprendizaje, si realmente resulta significativo, produce cambios tanto en el sujeto como el entorno del cual forma parte. Sí, un aprendizaje significativo moviliza cambios en la cultura, la sociedad y el mundo. Castoriadis afirma en este sentido:

El objeto de conocimiento histórico, siendo un objeto por sí mismo significante o constituido por significaciones, es *ipso facto* el desarrollo de un mundo de significaciones. No puede pues haber ruptura entre material y categoría, entre hecho y sentido. Y este mundo de significaciones, al ser aquél en el cual vive el sujeto del conocimiento histórico, es también aquél en función del cual necesariamente capta, para comenzar el conjunto del material histórico (1975, p. 25).

En otras palabras, un determinado conocimiento histórico posee significaciones que aseguran que los hechos tengan sentido y, por tanto, ocurran acciones transformadoras históricas. Entonces, ¿cuáles pueden ser los objetos de estudio de la ERE capaces de constituir un conocimiento comprensivo del sujeto y de la realidad de tal manera que pueda haber un cambio de la misma?

---

<sup>3</sup> Véase De Alba (1996), *El objeto de estudio en la investigación*; Domínguez (2007), “El objeto de estudio en la investigación”; Barriga y Henríquez (2003), *La presentación del objeto de estudio*; Tello (2011), “El objeto de estudio en ciencias sociales”; Hoyos (2005), *Epistemología y objeto pedagógico*; Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1996), *La construcción del objeto*, entre otros.

## 2. Objetos de estudio posibles de la ERE

La ERE puede volcarse en cuatro objetos de estudio: el *hecho religioso*, el *fenómeno religioso*, la *experiencia religiosa* y el *desarrollo religioso*. Estos cuatro objetos permiten establecer diversos diseños de ERE, no solo por el contenido que resulta de cada uno de ellos sino por su propósito formativo y su didáctica. Sin embargo, nos detendremos específicamente en su primer aspecto y sus implicaciones para el currículo.

Si una determinada ERE estuviese centrada en alguno de ellos, debería darse cuenta que ha de recurrir, igualmente, a unas determinadas disciplinas. En otras palabras, una ERE centrada en el hecho religioso bebe de los estudios de la religión (sociología de la religión, antropología de la religión, historia de la religión, religiones comparadas, estudios culturales de la religión, entre otros); una ERE centrada en el fenómeno religioso hunde sus raíces en la filosofía de la religión y, de manera especial, en la fenomenología de la religión para comprender cómo la religión ocurre en el existencial humano; una ERE centrada en la experiencia religiosa gravita alrededor de los desarrollos de las ciencias humanas, la teología espiritual y la teología pluralista religiosa para identificar cómo acontece el Misterio (lo sagrado, la divinidad, Dios mismo) en la historia del ser humano; y una ERE pensada desde el desarrollo religioso se fundamenta en los planteamientos de la psicología religiosa y de la psicología de la religión para tratar de entender lo propio de cada etapa del desarrollo religioso humano en relación con su dimensión trascendente.

- **Una ERE pensada desde el hecho religioso**

Algunos pensadores del siglo XX le dieron muerte a Dios: “¡Dios ha muerto! ¡Dios está muerto! ¡Y nosotros lo hemos matado!”, proclamó Nietzsche (2001, af.125). Junto con otras, esta sentencia erigió el proyecto de la modernidad. Con la muerte de Dios, la religión también quedaría enterrada para siempre, al menos para el mundo occidental. Sin embargo, en los albores del siglo XXI un porcentaje mayoritario (85%) de la población mundial confiesa pertenecer a algún tipo de religión en el que Dios aparece “como el fundamento básico, como el dinamismo íntimo y como el objetivo último en el centro más interior del mundo y de la humanidad” (Rahner, s.f.), aunque otras voces sigan manifestando que “la religión es el prejuicio que envenena a la humanidad y por ello debe erradicarse. Es sólo fetichismo que inculca dogmas irracionales en mentes ignorantes, aletargando la razón” (Franco, 2009, p. 9). En esta paradoja seguimos siendo testigos de la vitalidad del *hecho religioso*.

Una religión -como sistema o institución- parece existir independientemente de las acciones individualizadas del ser humano, sea este creyente, teísta, agnóstico o ateo, pero, con menor o mayor fuerza, aquella sí que afecta la vida de los individuos. Si ese ser humano forma parte de dicha religión, esta se constituye en una fuerza que lo envuelve y promueve en él un modo de ser, de pensar, de sentir y de obrar religiosamente.

De otra parte, el *hecho religioso* corresponde a la huella dejada por los seres humanos desde que empezó su fascinación por atrapar en su limitado universo de comprensión ese aliento que habita lo inmanente, pero que no se agota allí. El hecho religioso se fragua en la historia cuando los seres humanos relatan la fascinante y cambiante “textura” de una *Realidad* desconocida que procede como la urdimbre de todo lo que *es*, pero no está en la urdimbre porque, como el horizonte, siempre está un paso más allá del caminante.

El hecho religioso es tan rico y complejo que resulta inabarcable por una sola disciplina o saber. Por ejemplo, la historia de las religiones lo ha abordado “como el estudio diacrónico y sincrónico de las estructuras doctrinales, rituales y organizativas concretas” (Guerra, 1999, p.13) tal como se presentan en la dinámica de la historia. Por su parte, como “el hecho religioso” siempre está inscrito en una sociedad determinada, la sociología de la religión se ocupa fundamentalmente

de analizar la manera como ocurre el influjo de la religión en la configuración de la sociedad. Cabe señalar que la sociología de la religión siempre ha reconocido una funcionalidad válida de la religión en la vida de las personas y en la configuración de las estructuras sociales. Religión y sociedad son dos realidades que se afectan mutuamente en su supervivencia.

Podríamos nombrar otras disciplinas inscritas en el campo de los estudios de la religión pero, con lo dicho, ya nos damos cuenta del vasto contenido aportado a una ERE que se preocupe por el hecho religioso. ¿Cómo sería una ERE en este sentido? Una clave la encontramos en el trabajo de Ninian Smart (1996), quien estableció una matriz de lectura del hecho religioso bajo las dimensiones *narrativa o mítica* (narrativas referidas a Dios, las actividades de los dioses u otros seres espirituales, a los maestros o a la colectividad religiosa, a los iluminados o aquellos que han tenido una experiencia religiosa); *práctica y ritual* (prácticas de culto, predicación, oración, meditación, sacrificios, ritos de transición y otras ceremonias sagradas); *experiencial* (experiencias religiosas que viven los sujetos ya sean dramáticas o rayando con la vida cotidiana); *doctrinal o filosófica* (proposiciones más o menos sistemáticas o reflexiones que cuenta de las creencias); *ética* (códigos de comportamiento que buscan coherencia con las narrativas y la experiencia de lo sagrado); social e institucional (formas de organización comunitaria y de poder); y *material* (cosas, artefactos, lugares, edificios y sacramentales con significado religioso). Dichas dimensiones nos permitirían leer, no solo nuestra propia religión, sino también otras para comprenderlas con hondura y fascinación.

- **Una ERE pensada desde el fenómeno religioso.**

El fenómeno religioso rompe la lógica sujeto-objeto como si se tratara de dos “elementos” separables y, en cambio, sabe que lo conocido no puede serlo sin el cognoscente. El sujeto está implicado en el objeto a través de la existencia. La existencia humana, como condición fenomenológica, es una experiencia total y, si religiosa, conlleva un movimiento hacia la interioridad para descubrir una realidad indefinible, numinosa y extática. La comprensión del fenómeno religioso es más que un asunto psicológico, aunque implique capacidades senti-pensantes del ser humano. Su comprensión requiere tener en cuenta que el ser humano es racional, histórico, creyente, religado, trascendente, comunitario y simbólico.

Lo anterior permite entender la razón por la cual la fenomenología de la religión estudia lo religioso como un acontecimiento en el sujeto (experiencia) que marca significativamente la vida personal y comunitaria; además, explica el encuentro de lo humano con lo divino como algo determinado por la experiencia con lo sagrado. Sin embargo, es necesario advertir que no existe una única fenomenología de la religión. De hecho, existen tres grandes vertientes: descriptiva, tipológica y fenomenológica, propiamente tal. Cada una de ellas se ancla en algún lugar del *continuum estructura-historia* en su deseo de comprender la experiencia religiosa. Sin duda, sus descubrimientos y acentos pueden hacer un aporte a una ERE que piensa el fenómeno religioso.

La escuela *descriptiva* se caracteriza por clasificar y ordenar los fenómenos religiosos. Sin embargo, como advierte W. Brede Kristensen, las clasificaciones sistemáticas están fuera del dominio de la fenomenología, aunque no las puede desconocer. Si esta fuera su preocupación primera se confundiría con los estudios del hecho religioso. La escuela *tipológica* intenta definir los diferentes tipos de religiones. Al respecto, Áke Hultrantz afirma que la fenomenología de las religiones “es el estudio sistemático de las formas de la religión. Es la rama de la investigación religiosa que tiene por objeto la clasificación y la investigación sistemática de las diversas concepciones religiosas, de los ritos de las tradiciones místicas, comparándolas desde un punto de vista morfológico y tipológico” (1970, p.74). Y la escuela *fenomenológica* propiamente dicha, busca la esencia, la significación y la estructura de los fenómenos religiosos. Aquí podemos ubicar a Rudolf Otto, Gerardus van der Leeuw, Mircea Eliade, Juoco Bleeker y Raimon Panikkar, entre

otros. Por ejemplo, Otto se propuso definir una estructura fenomenológica universal inherente a la experiencia religiosa, y hacerlo en términos que permitieran al fenomenólogo analizar y organizar las diversas manifestaciones religiosas concretas; Bleeker (1972) buscó una comprensión de la significación religiosa a partir de una sistematización de los hechos históricos (religiosos); y Eliade (Allen, 1985) insistió a través de su trabajo que no basta con saber con precisión lo que ha ocurrido (religiosamente) y cómo han podido producirse los hechos. Para Eliade es importante encontrar el significado de dichos hechos, su sentido profundo.

De lo anterior se infiere que, desde una perspectiva fenomenológica, la ERE tendría un doble movimiento: la percepción de la magnificencia del mundo (naturaleza) como manifestación de la presencia de Dios y la percepción de la realidad divina en la propia interioridad como una fuerza que la atrae hacia sí. Esta dinámica a-dual pone en juego las dimensiones del ser humano: óntico-mística, dogmático-doctrinal, ético-práctica, emotivo-sentimental, eclesial-sociológica, corpóreo-cósmica, angélico-demoniaca, inmanente-trascendente y eterno-temporal (Panikkar, 2017). Así las cosas, la ERE sería un espacio propicio para comprender la existencia religiosa (propia y de otros) como acontecimiento histórico-existencial, encontrar sentido y significación a lo religioso, inquietar al sujeto para que identifique la manera como el misterio divino se ha manifestado, tanto de forma sutil como excepcional, en la historia (cristiana) y en su propia vida, y reconocer el sentido de los elementos constitutivos del fenómeno religioso como, por ejemplo, el mito, el rito, el símbolo y el lenguaje. En pocas palabras, la pregunta que moviliza una ERE preocupada por el fenómeno religioso es el descubrimiento del horizonte de sentido presente en cada experiencia religiosa.

- **Una ERE pensada desde la experiencia religiosa.**

En términos generales, la experiencia es fundante y necesaria para la aprehensión de la realidad. Al lado de las experiencias religiosas o teístas también ocurren experiencias ateas y agnósticas, todas ellas ubicadas en la tensión inmanencia-trascendencia. La reflexión acerca de la diversidad experiencial constituye una oportunidad para la ERE, ya que permite una mayor inclusión dentro del aula. En otras palabras, la experiencia religiosa vivida por el sujeto cualquiera sea su naturaleza, puede ser leída a partir de diferentes categorías como, por ejemplo, adhesión o membresía, conversión o cambio, sentido o significado, apropiación o interiorización, comunitariedad o vinculación, simbolización o representación, fascinación o indiferencia, entre otras. Al mismo tiempo, lo experiencial ayuda a superar la clásica escisión tan característica de la escuela occidental entre un aprendizaje meramente cognitivo y otro mucho más vital captado por los sentimientos y los sentidos.

Si la escuela quiere ser un espacio de humanización, al lado de la posible necesidad de las lógicas tecno-instrumentales, también resultan necesarias las lógicas críticas y hermenéuticas que permiten hacer una reflexión aguda de los contextos y una interpretación del existencial humano. Más aún, desde hace algún tiempo hemos escuchado que el aprendizaje ha de ser una experiencia significativa si realmente se quiere la transformación del sujeto. Así las cosas, la ERE puede ser un espacio para propiciar experiencias de aprendizaje religiosas pero, también, experiencias religiosas dirigidas a lo sagrado, lo espiritual y lo trascendente.

En este sentido, es necesario reconocer que los estudios sobre la experiencia religiosa son vastos y, sin embargo, son escasos los referidos a la experiencia religiosa en la ERE. Por tanto, la experiencia religiosa como objeto de estudio de la ERE tiene una potencialidad enorme considerando la pluralidad cultural y religiosa de los países de nuestra América. Urge asumir el desafío de suscitar en la ERE un encuentro de las confesiones presentes en el aula y, también, del contexto próximo para identificar cómo cada una de ellas ha dado respuesta a los inquietantes

trascendentes del ser humano en torno a Dios y el mundo, la vida y la muerte, la enfermedad y la fragilidad, la convivencia y el amor, el servicio y la solidaridad, la violencia y la paz, entre otros.

La experiencia religiosa es un lugar de una riqueza y diversidad inconmensurables ya que, aunque tenga denominadores comunes, existen tantas experiencias como seres humanos abiertos a la trascendencia. Posiblemente no todas ellas sean legítimas, más si están caracterizadas por fideísmos, devocionalismos o intimismos que olvidan el significado más basal de la palabra *religión*. Si esta procede del término latino *religare*, una experiencia religiosa legítima tendría que favorecer y buscar la religación del ser humano con la realidad, el mundo de la vida y todo lo coexistente, no solo con el misterio, lo sagrado, o Dios. Por eso, una experiencia religiosa es una experiencia teológica, que no es otra que la experiencia de la religación a la realidad-fundamento de la realidad humana. Dicha experiencia es universal e inexorable, punto de partida para toda actitud religiosa o no religiosa.

- **Una ERE pensada desde el desarrollo religioso**

En términos generales, el término *desarrollo* hace referencia a un proceso de modificación estructural, funcional y organizacional que se produce en un determinado organismo bajo una progresión de estadios que, además, le permiten avanzar hacia la madurez (Goya, 2001). El concepto *desarrollo humano* cumple con esto y, según Arto (1994), los cambios ocurridos en cada etapa procuran una mejor y mayor armonía. La caracterización de las etapas, sus cambios y sus hitos ha sido materia de las teorías psicológicas evolutivas o del desarrollo (Goya, 2001). Así, el desarrollo humano hace referencia a cambios en los seres humanos, sean estos externos y por lo mismo visibles, o internos y no necesariamente observables, que se producen por medio de un proceso sistemático que se despliega a lo largo de toda la vida (Navarro & Pérez, 2011).

Desde una comprensión multidimensional del ser humano, se entiende que en él se reconozca una dimensión trascendente que puede ser expresada en términos de religiosidad o de espiritualidad. Para nuestro caso, optaremos por la dimensión religiosa. Esta forma parte de la personalidad humana y se desarrolla con el mismo estilo del resto de las dimensiones, es decir, a lo largo de toda la vida. Gracias a la influencia del estructuralismo de los estudios cognitivos de Piaget y morales de Kohlberg, las teorías de desarrollo religioso existentes señalan etapas típicas con alguna pretensión de invariabilidad como, por ejemplo, las de A. Vergote (*Psicología religiosa*, 1973), J. Fowler (*Faith and the structuring of meaning*, 1980), F. Öser y P. Gmünder (*El hombre: estadios de su desarrollo religioso*, 1998), y J. Urchaga (“Evolución de la idea de Dios entre los 8 y 18 años”, 2005). Sin embargo, tal como señala Urchaga (2005), es posible sostener que no se trata de una norma o regla inflexible, sino que más bien, las personas pueden entrar o salir de las diversas etapas del desarrollo religioso sin el condicionamiento estricto de la edad.

Con esta advertencia, resulta interesante la propuesta de Fowler en la cual pueden ocurrir siete etapas: 1ª. 0-2 años: *Indiferencia religiosa*, por lo que propiamente no sería un estadio religioso. 2ª. 3-7 años: *Fe intuitiva-proyectiva*, etapa en que la imaginación, estimulada por relatos, gestos y símbolos, no dominada aún por el pensamiento lógico, se combina con la percepción y los sentimientos para crear unas imágenes duraderas tanto benéficas como amenazadoras que rodean la existencia del individuo. 3ª. 7-12 años. *Fe mística- literal*: Capacidad en vías de desarrollo de un pensamiento lógico que ayuda a ordenar el universo mediante categorías de causalidad, espacio y tiempo, así como a comprender las perspectivas de los demás y a captar el sentido de la vida en unos relatos. 4ª. 13-19 años. *Fe sintética-convencional*: Desarrollo de unas nuevas capacidades cognitivas que hacen posible la mutua adopción de perspectivas y exigen la integración de diversas imágenes de sí mismo hasta obtener una identidad coherente. Se desarrolla una síntesis personal, y en gran medida no reflexiva, de creencias y valores como soporte de la identidad y para asegurar la unidad de la persona con otros individuos en una solidaridad emocional. 5ª. 20-39 años. *Fe*

*individual-reflexiva*: Se plantea la reflexión crítica acerca de las creencias y valores propios, la conciencia de sí mismo y de los demás como integrantes de un sistema social, junto con la aceptación de la responsabilidad personal con vistas a elegir una ideología y un estilo de vida que abren el camino hacia las formas de compromiso en las relaciones y en la vocación. 6ª. 40 años y más. *Fe paradójica*: Etapa marcada por la aceptación de polaridades en la propia existencia, la sensibilidad a lo *paradójico*, y de la necesidad de interpretaciones múltiples para comprender la realidad. 7ª /de manera excepcional): *Fe universal*. Más allá de la paradoja y las polaridades, las personas que alcanzan esta etapa se sienten fundamentadas en la unión con la fuerza del ser. Sus visiones y compromisos las liberan para una entrega apasionada y a la vez desprendida de sí mismas en el amor, en la dedicación a superar las divisiones, la opresión y la brutalidad, así como a la comunidad inquebrantable de amor.

Este aporte –y el de las teorías evolutivas del desarrollo religioso en general- se constituye en un indicador de propósito y de contenido de la ERE. A manera de ejemplo, podemos preguntarnos por cómo sería una ERE que considerara las búsquedas y necesidades religiosas de jóvenes que están en secundaria (etapa 4). Por su edad, la ERE podría ayudar a constituir y depurar cognitivamente las creencias religiosas del sujeto, fortalecer su identidad religiosa y acrecentar un sentimiento religioso hacia Dios o lo sagrado que no escinda la vida de la fe, sino que procure una vivencia espiritual armónica y un sentido existencial. Si esto es así, vendría la pregunta por los contenidos y las actividades que se inscriben dentro de estos lineamientos. Su coherencia salvaría el principio de pertinencia de la ERE en esa etapa particular.

## **A manera de conclusión**

El hecho religioso, el fenómeno religioso, la experiencia religiosa y la dimensión religiosa parecen constituirse acertadamente en objetos de estudio de la ERE y, sin embargo, podrían existir otros que resulten válidos. De todas maneras, sean éstos u otros, queda claro que la ERE tiene diversas posibilidades de re-elaboración y, así mismo, un camino por recorrer por parte de los expertos y profesores de educación religiosa. No defendemos en ningún momento un determinado objeto de estudio o que la ERE deba optar únicamente por uno de ellos. Antes bien, lo que puede ocurrir es una hibridación dándole mayor importancia a aquel que pueda contribuir al propósito por el cual se apuesta. Además, la opción por un determinado objeto no debe olvidar que la ERE es un área que contribuye a la formación integral del sujeto. La dimensión trascendente es constitutiva del ser humano; por consiguiente, la escuela debe propiciar todo lo que esté a su alcance para potencializarla. Además, ha de contribuir para que el sujeto sea capaz de comprender lo religioso dentro de la cultura de la cual forma parte y de optar a conciencia en asuntos de creencia, cualquiera que sea su inclinación religiosa.

Como todo sujeto humano puede exigir una formación en su fe genérica para dar sentido a su respuesta de creer o no creer responsablemente, estamos en un tiempo oportuno para tomar muy en serio la ERE de tal forma que haga su aporte en el alcance de lo *humanum*.

## **Bibliografía citada**

- Allen, D. (1985). *Mircea Eliade y el fenómeno religioso*. Madrid: Cristiandad.
- Arto, A. (1994). *Psicología evolutiva: una propuesta educativa*. Madrid: CCS.
- Bachelard, G. (2003). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Editorial Argos.
- Barriga, O. & Henríquez, G. (2003). “La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente”. *Cinta moebio* 17: 77-85.
- Berger, P. (2016). *Los numerosos altares de la modernidad. En busca de un paradigma para la religión en una época pluralista*. Salamanca: Sígueme.

- Bleeker, J. (1972). "The contribution of the Phenomenology of Religion", en U. Bianchi, C.J. Bleeker y A. Bausani (eds.). *Problems and Methods of the History of religions*, 35-54. Leiden: Brill.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. & Passeron, J.C. (1996). "La construcción del objeto", en P. Bourdieu, *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Correa Arias, C. (2007). "La construcción de objetos de estudio. Un metarrelato de la configuración de sentido en la investigación educativa". *Revista El Ágora USB* vol. 7, n. 2 (dic): 259-273.
- De Alba, A. (1996). "El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones", en De Alba, Alicia. (Coord.). *Teoría y educación. Entorno al carácter científico de la educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Domínguez, S. (2007). "El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones". *Revista Educación y Desarrollo* 7, Guadalajara (oct-dic): 41-50.
- Esteban, C. et al. (1998). *Claves curriculares de la reforma. Proyecto Claves de la ERE*. PPC, Madrid.
- Franco, J. (2009). *La sin razón de la religión: liberación a través de una sociedad desacralizada*. México: Siglo XXI.
- Goya, B. (2001). *Psicología y vida espiritual*. Madrid: San Pablo.
- Guerra Gómez, M. (1999). *Historia de las religiones*, 13. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Hoyos, C. (Coord.) (2005). *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: Plaza y Valdés.
- Hultkrantz, Á. (1970). "The Phenomenology of Religion. Aims and Methods" *Temenos* 6: 68-88.
- Lara-Corredor, D. (2006). *Libertad religiosa y Educación Religiosa Escolar*. Bogotá: Editorial Javeriana.
- Meza, J.L. (2011a). "Diálogo interreligioso en América Latina ¿Quimera o desafío?" *Revista Novamerica*, 131 (Julio-Septiembre): 16-20.
- Meza, J.L. (Dir.) (2011b). *Educación religiosa escolar: Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá: San Pablo-Editorial Javeriana.
- Navarro, I. & Pérez, N. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Nietzsche, Friedrich (2001). *La gaya ciencia*. Madrid: Akal.
- Panikkar, R. (2017). *Religión y religiones. Obras completas II*. Barcelona: Herder.
- Peresson, M. (1997). "Naturaleza, identidad y fines de la educación religiosa escolar, ERE", *Revista catequética Luz del mundo* 2: 9-35.
- Pikaza, X. (1999). *El fenómeno religioso. Curso fundamental de religión*. Madrid: Trotta.
- Rahner, Karl (s.f.). "Elementos de espiritualidad en la Iglesia del futuro" [en línea], disponible en: <https://es.scribd.com/document/83656200/Elementos-de-Espiritualidad-en-La-Iglesia-Del-Futuro-Karl-Rahner>, recuperado: 23 de julio de 2018.
- Smart, N. (1996). *Dimensions of the sacred. An Anatomy of the World's Beliefs*. Los Angeles: University of California.
- Tello, C. (2011). "El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis". *Cinta moebio* 42: 225-242.
- Urchaga, J. (2005). "Evolución de la idea de Dios entre los 8 y 18 años. Propuesta de un marco teórico general, revisión bibliográfica y estudio según sexo". Tesis de doctorado, Universidad Pontificia de Salamanca, España.