

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR, UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA HERMENÉUTICA DE HANS-
GEORG GADAMER.

CARLOS FERNANDO SOSSA LÓPEZ

Profesor

Mr. JOSÉ CASTAÑEDA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

BOGOTÁ D. C.

ENERO, 2011

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR, UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA HERMENÉUTICA DE HANS-
GEORG GADAMER.

CARLOS FERNANDO SOSSA LÓPEZ

Profesor

DIDIER ARNULFO SANTIAGO

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

BOGOTÁ D. C.

ENERO, 2011

RÉSUMÉ

Pour l'herméneutique appliquée au symbolisme religieux, il faut expliquer que l'objet religieux visé par le culte et la foi (en un mot le « sacré ») ne peut pas en être réduit à l'objet comme tel et, pour tant, ne peut pas être abordé par le langage direct. Ça veut dire qu'il est nécessaire chercher dans les sujets touchés par Gadamer dans sa compréhension de l'herméneutique celui-la qui sont utiles pour dynamiser et pour faire plus tolérant à l'égard des diverses croyances l'expérience d'apprendre la religion dans l'école. Dans cette article on veut présenter l'herméneutique comment l'inspiratrice des lignes didactiques pour l'enseignement religieux dans l'école.

MOTS CLÉS : Herméneutique, religion, langage symbolique, linguistique, didactique.

RESÚMEN

Para una hermenéutica que se dedique al simbolismo religioso se requiere mostrar que el objeto religioso percibido por el culto y la fe (en una palabra lo “sagrado”) no puede ser reducido a objeto como tal, por tanto, no puede ser abordado por un lenguaje directo. Eso quiere decir que se necesita buscar en los elementos abordados por Gadamer en su comprensión de la hermenéutica, aquellos que resultan útiles para dinamizar y para hacer más tolerante la experiencia del aprendizaje de la religión en el colegio con respecto a las diversas creencias. En este artículo se pretende presentar la hermenéutica como inspiradora de didácticas para la enseñanza religiosa escolar.

PALABRAS CLAVE: Hermenéutica, religión, lenguaje simbólico, lingüística, didáctica.

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR, UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA HERMENÉUTICA DE HANS-GEORG GADAMER.

“Es el lenguaje condición previa de la cultura, el hombre antes de ser animal racional es animal simbólico (...) ello hace del lenguaje el órgano de transformación simbólica de la realidad y, en definitiva, el modo de la existencia del pensamiento humano. Y no sólo eso: es también el modo de la instalación humana de la cultura, sin cuyo apoyo el hombre regresaría a su primitiva condición de homínido” [ECHENIQUE, M. T. (1997).

Lingüística. En *Diccionario de hermenéutica interdisciplinar*. (462-468) Bilbao, España: Deusto]

INTRODUCCIÓN

La educación pasa por la investigación de campo y la investigación teórica a fin de dinamizar los procesos que suceden en el aula de clases. Todos aquellos que aspiran o son docentes deben hacer una triangulación entre su campo disciplinar, manejar una base pedagógica y didáctica y desarrollar constantemente la investigación como aquella dinamizadora de las dos primeras. Por lo anteriormente planteado se pretende en este artículo proponer algunas didácticas para la enseñanza escolar de la religión a la luz de elementos interpretativos presentes en consideraciones hermenéuticas en relación a la educación y a la religión desde la perspectiva de Gadamer. El modo como se concreta dicha propuesta está basado en la centralidad que no sólo para Gadamer tiene el ámbito del lenguaje, sino para el pensamiento actual en general y que posibilita la comprensión del fenómeno religioso, piedra de toque del valor de la hermenéutica para abordar los problemas que en él concurren: la verdad, la pluralidad de comprensiones, la historicidad del pensamiento. Se hace necesario, por tanto, realizar un acercamiento hermenéutico de la religión que, al ser considerada como consecuencia del lenguaje, es afectada por las condiciones propias de éste y cae bajo un análisis que apunta a su interpretación como un

tipo determinado de lenguaje. Es importante para penetrar el sentido de la religión comprender el lenguaje simbólico y para ello resulta iluminador acudir a la reflexión que sobre el mismo ofrece Paul Ricoeur, para quien es el que se hace cargo de aquellas realidades a las que el lenguaje enunciativo tan sólo puede aludir y que no pueden ser enunciadas de una manera directa sino que requieren ser expresadas mediante un lenguaje que se haga cargo de la articulación de signos simbólicos. Ellos, para Ricoeur, parten de un sentido primario o sentido literal que proporciona la analogía para “participar del sentido latente”, produciendo una similitud no “dominada intelectualmente” y que se contraponen a los signos técnicos, éstos mediante la definición de su significado procuran la mayor transparencia posible, aquéllos, en su fecunda opacidad, “porque el sentido primero, literal, patente, apuntan analógicamente a *un sentido segundo que no se da más que en él*. Esta opacidad es la profundidad misma del símbolo que (...) es inagotable” (RICOEUR, 2003, p 262-269). Estas ideas de Ricoeur, puestas a modo de preámbulo de las que se abordarán de Gadamer, son útiles para, en primer lugar, comprender más claramente la distinción entre signos técnicos o unívocos, que limitan, “definen” y que son utilizados para referir objetos asibles sensiblemente. De otra parte, en el caso en el que la referencia a realidades no objetivables, como en el caso que se trata de la religión, se hace necesario el uso del lenguaje simbólico como ámbito de mayor flexibilidad y fecundidad, en el sentido de la posibilidad de abarcar más globalmente la realidad, sus sentidos y la creatividad a que ella da lugar.

Por lo tanto, el interrogante que procura resolver el presente artículo versa sobre la fundamentación basada en la hermenéutica de Gadamer, de una manera alternativa, más

plural de enseñar la religión que permita que los estudiantes adopten una actitud de apertura y de encuentro reconstructivo de sentidos personales como momento propicio para profundizar criterios pluralistas y de respeto a lo otro y al otro.

Particularmente, al considerar el tema de la religión dentro del marco del lenguaje simbólico se propone un lugar común, un horizonte iluminador para la comprensión de la religión que asuma los aportes ofrecidos por el pensamiento contemporáneo gracias al funcionalismo, estructuralismo, hermenéutica y a la fenomenología que abordan lo religioso permitiendo que se capte el fenómeno en su auto evidencia, en cuanto a que la reducción fenomenológica consiente llegar a la cosa misma, que se ponga en evidencia el carácter original de la experiencia religiosa en el sentido de que es una disposición originaria del espíritu y no deriva más que de ella misma, en cuanto que es típica de todo individuo y de toda época histórica, mas no por eso invariable en sus concreciones históricas y encarnaciones socioculturales.

En el momento de hacer referencia al *objeto de la religión* hay que considerar que no se trata de un objeto en el sentido técnico del término, puesto que ella no se restringe tan sólo a normas, costumbres, interpretaciones del mundo o de las relaciones, sino que emerge el principio y fuente de dichas realidades y así es obligada la referencia a la Realidad Última y a la experiencia que de ella se pueda tener. “Sagrado” y “profano” son las categorías interpretativas fundamentales de la experiencia religiosa, en que la criatura se encuentra con el totalmente Otro y que R. Otto (1980, p. 25-32) crea para mostrar que la experiencia religiosa no es carente de significado, sino que la descripción de lo *numinoso* no pretende

afirmar su carácter irracional sino mostrar cómo es en primera instancia un hecho no racional, alógico, pero no por eso ilógico. A ello agregará R. Otto que no reviste un carácter negativo el hecho de que toda religión va al encuentro de un proceso de racionalización y de moralización, más lo hace la pretensión de no reconocer la absoluta alteridad e indecibilidad de Dios en cuanto que un Dios conceptual, comprensible, no es un Dios, aludiendo a Tersteegen. Por ello R. Otto acoge explícitamente las implicaciones de adoptar el método fenomenológico en la historia de las religiones, que son el negar todo tipo de pretensión historicista o evolucionista como no pertinentes, puesto que al apelar a una supuesta génesis que dé con la esencia de la religión se adopta una postura que crea un pseudo-problema, dado que el método fenomenológico va a la cosa misma y capta la esencia *a priori* de la experiencia religiosa contra todo “sensualismo” y todo “evolucionismo”. La obra de R. Otto ha logrado poner de manifiesto el origen y la originalidad de la religión como una “experiencia específica y necesariamente humana, arraigada en una *Erlebnis* –experiencia, revelación- concencial a la que corresponde el “correspondiente objetivo” en lo “numinoso” (Otto, 1980, p, 29).

Si mediante la fenomenología se buscaba captar el fenómeno religioso en su auto evidencia, es decir, como lo muestra Ricoeur (2003, p, 26), “mediante una descripción del mito, del rito y de la creencia como formas del comportamiento, de lenguaje y de sentimiento por las cuales el hombre apunta a un “sagrado”, la hermenéutica le permite a este nivel descriptivo hacer una lectura del sentido oculto y apropiársela como interpelación venida de aquello que dispone de la existencia del hombre y que expresa la experiencia de lo sagrado acudiendo a la descripción de “lo numinoso”, como ha sido denominado por Rudolf Otto y

que acompaña a la esencia de lo divino de tres adjetivos que expresan lo que produce en la experiencia religiosa del hombre: *Mysterium, Tremendum* (Cap. 4), *Fascinans* que para ser comprendido requiere el esfuerzo que pasa por la interpretación conservando la particularidad que la fenomenología evidencia. Por esa razón, estas categorías no se pueden restringir o parcializar en un uso unívoco. De esta inquietud por la estrechez del objetivismo es justamente de donde nace la hermenéutica.

“¿Por qué debería la interpretación de la religión, y sólo ella, ser absuelta de estas exigencias hermenéuticas?”, pregunta que a este respecto formula Tracy (1997, p, 150) y que es el punto de partida de la búsqueda de herramientas que la hermenéutica ofrece para interpretar uno de los fenómenos que más la pone a prueba por su pluralidad y complejidad: el fenómeno religioso.

Haciendo un recorrido desde la clarificación de ciertos conceptos que serán claves para el desarrollo del artículo, pasando por algunos problemas dentro de la enseñanza de la educación religiosa escolar, observando y justificando el uso del lenguaje dentro de los marcos del conocimiento, haciendo una descripción de la hermenéutica y el papel que juega ésta en la comprensión y enseñanza de la religión, para finalmente hacer unas propuestas didácticas aterrizadas y con un marco conceptual para la enseñanza de la religión, se pretende revalorar la enseñanza de ésta, su importancia dentro de la formación del individuo y resaltar los aportes que le puede hacer la filosofía dentro de la conformación de sus marcos epistémicos y didácticos.

1. PRENOTANDOS CONCEPTUALES

Se hace necesaria una clarificación conceptual en torno algunos términos que son claves para el desarrollo de este artículo. Los conceptos en algunos casos y según la óptica desde la que se les mire, pueden llegar a cambiar de significado ellos están en un constante devenir fruto del paso del tiempo y del uso. Por lo anterior, se pretende dejar una definición bajo la cual versará el artículo.

1.1 Educación religiosa escolar (ERE)

Es necesario diferenciarla tanto de la evangelización como de la catequesis, puesto que como plantea Niño López (2007) “La evangelización propone el mensaje cristiano concretado en el anuncio de la Persona de Jesús y en la proclamación de su doctrina”, la catequesis “va dirigida a la intimidad de cada individuo, tiene un aspecto más vivencial y el lugar más propio de exposición es la familia y la parroquia”. Así, pues, desde su pretensión intelectual y académica, la ERE no estará tras el crecimiento en la fe como objeto de práctica sino como objeto de conocimiento. En esta línea, la naturaleza de la ERE está dada por la intención intelectual y académica de la reflexión, haciendo de ésta su componente esencial y la clave de lectura de la realidad, para que el sujeto pueda situarse lúcidamente ante la tradición cultural, insertarse críticamente en la sociedad y dar respuesta al sentido

último de la vida con todas sus implicaciones éticas como lo plantea la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis.

De otra parte, en relación a las líneas directrices del discurso pedagógico que señala el Estado colombiano, cabe destacar, en primer lugar que la oferta educativa de los establecimientos educativos debe garantizar la libertad religiosa “ofreciendo una educación afín al credo de su comunidad” (Dec. 4500 del 19 de diciembre de 2006) y una alternativa a quienes, previa autorización de sus tutores, no acepten tal opción y finalmente menciona la ley de referencia, 133 de 1994 que a su vez es presentada como un desarrollo del Derecho a la libertad religiosa decretado por el artículo 19 de la Constitución política. Eso quiere decir que, de una parte, se exige a las instituciones educativas ofrecer la formación en la confesión que impere en la comunidad educativa, garantizando la protección de las personas en su fe y, de otra, ofrecer una alternativa sobre la cual la ley no particulariza.

Considerando que el Estado no es confesional como tal, pero tampoco se define ateo, las creencias deben ser respetadas en su pluralidad y una alternativa para establecer un espacio para proponer bien una fundamentación del lenguaje religioso, bien una aproximación al hecho religioso, corresponde al espacio de fundamentación que forme parte del carácter académico de la ERE, como se venía comentando, para apuntar a un “constructo religioso coherente con la visión y realidad en cada etapa del desarrollo humano” (NIÑO LÓPEZ, 2007 p 147-152), pero que parta de un trasfondo común sobre el que se pueda fundamentar gran número de discursos religiosos.

1.2 Religión.

Término que tiene sus orígenes etimológicamente del latín religio, que deriva de relegere, recoger, repasar, releer, o de religare, religar. Según la óptima definición de Émile Durkheim (1993), “una religión es un sistema solidario de creencias y prácticas relativas a cosas sagradas, es decir, separadas, prohibidas, creencias y prácticas que unen en una misma comunidad moral, llamada Iglesia, a todos los que se adhieren a ella”. Esta definición destaca como elementos esenciales de la religión, de una parte, las creencias en lo sagrado que han de considerarse como un conjunto sistematizado y autónomo, y de otra parte, su aspecto social por cuanto son compartidas por una colectividad.

El término religión pareciera pues, tomar dos caminos o definiciones:

- Una religión revelada se acoge, para explicar su origen histórico, a una revelación sobrenatural ocurrida en una época determinada y consignada en libros sagrados. Así, por ejemplo, el judaísmo, el cristianismo y el islam. Una religión revelada es también positiva, en el sentido de que ha recibido la sanción, o la fundación, de un poder superior, y se contrapone a la religión natural.
- Una religión natural no recurre a ninguna revelación divina para explicar su existencia, que se basa simplemente en los mismos hechos religiosos humanos, en cuanto provienen de estados de conciencia de una determinada colectividad humana: sentimientos, temores, deseo de comprensión del mundo, etc. Además,

del hecho de que se llamen naturales no se sigue que no tengan creencias sobrenaturales.

1.3 Pedagogía.

Tiene su origen en el griego antiguo *paidagogós*, compuesto por *paidos* (“niño”) y *gogía* (“llevar” o “conducir”). Puede ser entendida como conjunto de saberes que se encarga de la [educación](#) como fenómeno típicamente social y específicamente humano. Se trata de una [ciencia](#) aplicada de carácter psicosocial, cuyo objeto de estudio es la educación, desde una perspectiva teleológica y enmarcada en un discurso socio-político. La pedagogía recibe influencias de diversas ciencias, como la [psicología](#), la [sociología](#), la antropología, la [filosofía](#), la [historia](#) y la medicina, entre otras. Es importante aclarar que para algunos autores no es una ciencia, sino que es un saber o un [arte](#).

De lo anterior se desprende que suele hablarse de la pedagogía general (que se refiere a las cuestiones universales y globales de la investigación y de la acción sobre la educación) o de las pedagogías específicas (que han sistematizado un diferente cuerpo del conocimiento en función de diversas realidades históricas experimentadas).

Es importante distinguir entre la pedagogía como la ciencia que estudia la educación en relación con sus fines y la [didáctica](#) como la disciplina en la cual se lleva al plano práctico el discurso emanado de la pedagogía.

1.4 Didáctica.

La didáctica fue planteada por Amos Comenio en su obra la Didáctica Magna en la cual se define el sentido esencial de la enseñanza: *“Enseñar de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos que obtener un resultado. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para que el que enseña y para el que aprende, antes por el contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos”*(Litwin, 2000, p 35)

De lo anterior se puede deducir que la didáctica busca la construcción de un discurso que dé sentido a la práctica educativa, en la cual el sujeto participa en procesos hermenéutico-comunicativos totalizadores (no solamente instrumentales) en donde la epistemología no pretende clarificar todos los sentidos de las prácticas sino constituirse en un elemento más de la reflexión (Litwin, 2000, p 37). Desde la perspectiva de Carlos Hoyos Medina (1992) hay que generar un proceso de autorreflexión, con la finalidad comprender de manera holística el fenómeno educativo superando la visión meramente instrumental a la que se ha visto sometida la didáctica en los últimos tiempos.

Las preguntas a las cuales de una manera u otra busca responderse la didáctica serían ¿cuál es el ámbito donde se estudian los aprendizajes de los docentes de todos los niveles? ¿Se estará pensando al docente como fuente inacabada de conocimientos o se parte del supuesto de que el proceso de enseñar no requiere aprender? Se requiere pues, incorporar investigaciones en el aula dimensionando el análisis y los problemas de la enseñanza con el objeto de

comprender las prácticas de la enseñanza. Con lo anterior se estaría haciendo un discurso didáctico aterrizado y problematizado.

Susana Barco (1989) busca dar a la didáctica un status científico: "... no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una actitud creadora, no enajenante ni mecánica, se habrá dado un paso en este terreno". Por lo anterior la didáctica debe buscar conjugar y articular lo macro con lo micro (Litwin, 2000, p 43). Unido a lo anterior Camilloni (2008) entiende que la didáctica podría considerarse como una ciencia social, ya que cuenta con condiciones de validación y justificación de los conocimientos dejando de lado el carácter artesanal con el cual ha sido tratada durante muchos siglos.

Históricamente la didáctica ha tenido una visión instrumental en la cual se le considera que debe generar unas normativas para el docente; en algunos países situaciones de orden social y políticos impiden que se pueda pensar la didáctica.

Desde las visiones instrumentales que eran apoyadas por las ciencias positivas hacia la década de los 70 comienza a pensarse en la didáctica desde un análisis de objetivos, contenidos, curriculum, actividades y evaluación que son considerados los contenidos clásicos de la didáctica. En Latinoamérica con

personajes como Ángel Barriga Díaz (1997) y Dermeval Savini (2000), la didáctica comienza a pensarse desde una perspectiva diferente a la técnica.

En la década de los 80 la didáctica desarrolla toda una serie de análisis teóricos dentro de los cuales se recupera el debate y la crítica a las visiones instrumentales, se da el reconocimiento de unas nuevas dimensiones; aparece la importancia del análisis de lo que se considera el curriculum oculto y el nulo, planteando la necesidad de pensar la relación entre la teoría y la práctica para la construcción del conocimiento. Se plantea la necesidad de incorporar en la enseñanza (la cual tiene como preocupaciones centrales la relación del contenido con el método) las dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas, así como los estudios realizados por los sociólogos, la lingüística y la psicología.

En los últimos años ha surgido un movimiento denominado “reconceptualista” con Michael Apple, Basil Bernstein, Barry MacDonald, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba y Susana Barco. Ellos analizaron los desarrollos curriculares y su relación con la historia, llevaron a cabo investigaciones y elaboraciones de nuevos diseños curriculares. Elliot Eisner incorpora el pluralismo cognitivo que aborda las prácticas evaluativas con los diseños de investigación; en donde se tiene en cuenta la pluralidad de la inteligencia y del conocimiento. Su fundamento lo da la psicología cognitiva.

Al llegar a este punto es necesario tener en cuenta que hay toda una serie de temas y cuestiones que no fueron inscritos en la agenda de la didáctica clásica

como: la comunicación en el aula, los procesos de negociación de significados en la construcción del conocimiento, la transferencia al aprender, pensamiento de los profesores en relación con los procesos de aprender y enseñar. Lo anteriormente planteado es de vital importancia para la elaboración de unas bases didácticas sobre la enseñanza de la educación religiosa escolar desde la perspectiva hermenéutica que se plantea.

1.5 Mito

Son entendidos como narraciones extraordinarias de hechos, generalmente referentes a los orígenes que en la mentalidad primitiva también significa justificación. En los mitos se recrean, a través de fábulas o ficciones alegóricas, los hechos primordiales que, supuestamente, dan explicación y fundamento tanto a las normas sociales como a las creencias, costumbres, etc. mediante la exposición de la genealogía de dichas normas y funciones, o del origen o génesis del mundo y del hombre.

En el s. XIX, se estudió mucho el origen y evolución de los mitos aunque, en general, a excepción de Schelling -que los consideraba auténticas manifestaciones culturales de los pueblos-, se concebían como meras fábulas, invenciones o ficciones, y su estudio se centraba especialmente en la perspectiva meramente filológica. En general, se pensaba que la aparición del pensamiento racional era el paso del mito al logos, fruto de la superación del mero pensamiento mítico y, aún cuando esto puede seguir sosteniéndose como un hecho histórico, no aclara la verdadera naturaleza del pensamiento mítico. De hecho, ya desde la antigua Grecia, se tendió a minusvalorar los mitos. Para

Platón, que es el primero que utiliza el término *mythologia*, significan simplemente un «hablar o contar historias». Aristóteles, en cambio, les da un cierto valor al considerarlos, como la filosofía, fruto de la admiración ante lo desconocido, pero los contrapone al verdadero *logos*.

En el siglo XX, especialmente a partir de los estudios de los etnólogos, la investigación se ha dirigido más hacia el estudio de la función de los mitos dentro de la sociedad, y se ha tendido más a concebirlos tal como los entendían las sociedades arcaicas, es decir, como historias sagradas, ejemplares y verdaderas para sus creyentes; como una tradición sagrada que es, a la vez, una revelación ejemplar y un modelo ejemplar que confiere significación a la existencia y otorgan modelos para la conducta humana (Wartofsky, 1973, p 70-71).

Ernst Cassirer (1972), consideraba los mitos como una forma simbólica esencial, junto con el lenguaje y la ciencia. Para Cassirer, los mitos, que están en la base de la religión y del arte, permiten al hombre conducirse mediante representaciones simbólicas que no están dadas, sino constituidas por la conciencia, y son las primeras formas de ordenación del mundo. A partir del mito surge la religión que distingue entre el yo y el no-yo, y entre lo sensible y lo espiritual.

Según Mircea Eliade (1974) -que es quien más ha insistido en el carácter sagrado de los mitos y para quien todos ellos son siempre relatos de creación que se remontan a un tiempo primordial-, en los mitos, como en la concepción misma de lo sagrado y lo profano, se manifiestan los rasgos específicos de lo

humano. Desde su perspectiva espiritualista, Eliade afirma que los mitos permiten al hombre una «ruptura de nivel» que le sustraen al «terror de la historia». Sostiene, además, que siguen existiendo muchos componentes míticos tanto en la literatura como en la misma tradición filosófica

Otra aproximación para la definición de mito parte de su vínculo con la simbología, como lo muestra Jon Baltza (1997, 550-556) y que toma distancia del frecuente juicio descalificador contra el *pensamiento mítico* que cuestiona incluso su carácter de pensamiento por no identificarse con lo lógico-racionalista, como algo previo y superado por la filosofía. En adelante, las referencias al mito o a lo mítico se encuentran en contraste con esta determinación, puesto que el campo de la formulación paradójica, ambivalente y contradictoria que es expresión de la manera como se da la vida humana y el lenguaje, desde el momento de la aparición del término, simplemente se oponía a *ergón* (destreza en la acción) para luego compartir este espacio con *logos*, y que aparecen utilizados, cada uno con sus matices mas sin llegar a ser unilaterales, en el griego arcaico y clásico. Eso quiere decir que compartían el significado de “habla”, “discurso”, “palabra”, “razón” y en todo caso, con el trasfondo común de *lenguaje*. Particularmente, en el campo de la religión, aunque ella no se reduzca a mitos como tal, sí se puede afirmar que “es el relato de fondo o cosmovisión que sirve de horizonte constitutivo de sentido a la religión como institución ritual y moral de un ethos o axiología compartida” (Ortiz-Osés 1997, 559) y que tiene como función implicar mediante un lenguaje simbólico y dramático los aspectos contradictorios de la vida humana, como el

mal y por ello se considera como lenguaje religador. Ello lo hace poniendo las contradicciones en un lugar adecuado dentro del todo, mas no para explicarlas filosóficamente sino para implicarlas religiosamente dando cuenta de la inmanencia del hombre en el mundo pero también trascendiéndolo simbólicamente.

Es por estas razones que en la búsqueda del significado y en la producción de sentido (Ortiz-Osés, A. 1997, 656-664), desempeña el mito un papel protagónico en la comprensión de sí mismo en medio del mundo y en medio de las relaciones que lo determinan, en los mundos de la vida social, como respuesta a las preguntas permanentes del ser humano (arquetípico-existenciales) y que permite aliviar la condición contingente de su estar en el mundo remontándose al origen de las cosas y descubriendo su fundamento originario y co presente.

De otra parte, Gadamer (VI, 1997, p 14) asume esta crítica venida del romanticismo a la pretensión de universalizar el prejuicio ilustrado del paso del mito al logos, de la desacralización del mundo, como la dirección única de la historia, para hacer ver que se orienta más a la permanente tensión entre lo mítico y lo lógico (que se remonta al origen mismo de la filosofía) y que no se trata de algo superado, sino de algo que simplemente se dio históricamente. Eso se da a conocer en el comentario que hace Gadamer (V, 2007 p, 104) a la “desmitologización” de Bultmann al señalar que “su concepto de “mito” se

evidenció pronto como una construcción cargada de supuestos basados en la ilustración moderna. Este concepto negaba la pretensión de verdad subyacente en el lenguaje del mito, una posición que es, hermenéuticamente, unilateral en extremo” y que está en consonancia con lo que él mismo sostiene (Gadamer V, 2007, P, 41) siguiendo la liberación obrada por Heidegger de la historia de los presupuestos ontológicos para afirmar que ellos poseen una profundidad histórica propia.

Prolongando la crítica sociocultural de Horkheimer y Adorno (1970), en una obra (*dialéctica del iluminismo*) que muestra cómo la ilustración revierte en mito, puesto que cada nueva fase de control y de dominio sobre los poderes míticos origina el retorno al mismo, Ernst Cassirer, según Beriani J. (1997, p 656- 664) evidencia que las sociedades han desplegado determinadas “formas simbólicas” de trascendencia comprendidas entre el *mythos* y el *logos*, sin renunciar a ninguno de ellos. Son estas ideas las que conducen a Gadamer (IV, 1997, p, 10) a la conclusión de que “la razón absoluta es una ilusión”, al igual que es una ilusión una razón que se auto posee y que se realiza como posesión de sí (GADAMER IV, 1997, p, 10): razón a la que permanentemente se acude para comprenderlo todo y que se puede identificar con el lenguaje de la ciencia. Esa tensión entre la razón científica y los fenómenos que ella no puede abordar, como el religioso, es la que da lugar al recurso a la interpretación y particularmente a la interpretación de signos simbólicos como ocasión para hacer de la enseñanza religiosa escolar un ejercicio hermenéutico para la

comprensión de las verdades de fe y de los problemas religiosos en general, lo que tiene consecuencias importantes en lo que a didácticas de la religión se refiere y que serán expuestas posteriormente.

Dada esta revalorización del mito, en el empleo que aquí se hace de este término se acude a su riqueza etimológica que designa lo dicho, la leyenda, la narración que “no admite ninguna otra posibilidad de ser experimentado que justo la del recibir lo dicho” y que es puesto en el centro de la propia hermenéutica histórica, a decir del mismo Gadamer (V, 2007, p 41-42) para cuestionar la manera como él debe ser abordado: “Los mitos no son máscara de la realidad histórica, capaz de extraerle la razón a las cosas para realizarse como verdad histórica. Ellos revelan la auténtica fuerza de la historia” en cuanto a que los mitos escapan a su interpretación científica y su sentido es el hecho de que son “ellos los que nos interpretan a nosotros (...), que nos dominan (...), que saben todo aquello que nos habla y alecciona en medio de la oscuridad. Los mitos y cuentos parecen rebosar una sabiduría que está en el comienzo de todas las cosas y sin embargo poseen una profundidad histórica propia” y por eso es que la suma de las revelaciones primordiales de la religión está constituida por los mitos.

Este análisis no pretende un retorno a un neovitalismo o a un irracionalismo, por el contrario, al ofrecer un diagnóstico de la crítica situación social y cultural que nos agobia, muestra la vigencia de esta percepción presente ya en la aguda

conciencia de los prerrománticos y que destaca el hecho de que “el auge de concepciones míticas del mundo en épocas ilustradas no significa simplemente retroceso o reacción: señala la incapacidad de un Estado de satisfacer las demandas de sus ciudadanos” (MANFRED, Frank, 1997, p, 578-586) que es la muestra de la necesidad de que la educación se apropie, de una parte, de la potencialidad presente en el ser humano de producir sentido y, de otra parte, de señalar derroteros para la búsqueda de valores máximos insertos en visiones cosmológicas integradoras por encima de la disgregación cotidiana a la que es sometida la actitud crítica y el influjo de la tecnología en una comunicación unilateral.

2. LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA ERE.

Se contemplan como problemas de la ERE:

- Retomando en este punto cierta “ambivalencia” en lo que concierne al marco legal de la ERE: encontramos que la Ley 115 en su artículo 23 titulado “áreas obligatorias y fundamentales” en su numeral seis la incluye. En este artículo hay un párrafo que reza: “la Educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla a lo que se añade en el artículo 24 que

ella debe ser establecida “sin perjuicio de las garantías constitucionales de libertad de conciencia, libertad de cultos y el derecho de los padres de familia de escoger el tipo de educación para sus hijos menores”. Profundizando el artículo 24 pareciera que la ERE es un área optativa porque coloca a disposición de los padres el tipo de educación religiosa escolar que deben recibir sus hijos, algo que es imposible porque obligaría al maestro a tener más de una malla curricular para desarrollar en un mismo salón y espacio de tiempo. Pero lo que es más grave aún, es ver cómo los colegios del Estado están amparados a decidir si imparten o no ERE siendo obligatoria y fundamental. Todo este enredo legal ha llevado a que muchos colegios hayan quitado de sus currículos la ERE o en el peor de los casos la hayan fusionado con asignaturas como ética y valores.

- Dentro de los sistemas lingüísticos ocultos de la ERE se encuentran los siguientes interrogantes, ¿En qué medida se puede dar en el aula de clase diálogo interreligioso? ¿Desde qué fundamentos se puede dar este diálogo? ¿Debe haber una presencia pública de lo religioso? De ser así, y siendo lo público tan diverso, ¿Qué tipo de presencia de la religión se puede defender en un Estado civil?
- Se contemplan algunas dificultades en la ERE como son: lo relacionado con la materia u objeto de estudio, la formación de los docentes en el área, los recursos didácticos, la no integración de la E.R.E. con otras áreas del conocimiento y la tendencia a privilegiar la propia creencia (El confesor, 2007).

- En los tiempos actuales la enseñanza de la religión se enfrenta a una ausencia de metarrelatos o siendo más grave aún a una sociedad que busca prescindir de ellos. Lyotard (2004, p73) dice que “el gran relato ha perdido credibilidad, sea cual sea el modo de unificación que se le haya asignado: relato especulativo, relato de emancipación”. Todo conocimiento adquiere su autenticidad o legitimización en el momento que se sitúa en un proceso universal de generación, lo que lleva a suponer que existe por vías demostrables empíricamente. Dentro de los campos de la ciencia, el que no encuentre la legitimidad, no es auténtico y desciende al rango más bajo, el de la ideología o el de instrumento de poder y adquiere el título de vulgar (Lyotard, 2004, p 74). Frente a estas concepciones de unas bases epistémicas positivas como son las actuales, la Educación Religiosa escolar, acompañada de asignaturas como ética y filosofía, están perdiendo campo en las instituciones educativas como se puede evidenciar en las asignaciones de tiempo para el desarrollo de las mismas. La tendencia es a que desaparezcan, incluso en muchos colegios sólo se da filosofía y la sostiene que es tenida en cuenta en las pruebas desarrolladas por el Estado en grados superiores.
- Lo que hace interesante el estudio de la religión en nuestro tiempo es la ampliación que ha experimentado, en parte gracias a las demoledoras críticas por parte de las interpretaciones del *desenmascaramiento* venidas de Freud y de Nietzsche, una comprensión que tiene como lugar común “el descubrimiento moderno de que lo sagrado no tiene un carácter objetivo” y

que por lo tanto, la fuente última de las realidades a las que alude el lenguaje religioso se resiste a cualquier objetualización y objetivación, como prolongación de una certeza que no está sólo en el universo bíblico (el precepto de no ver cara a cara a Dios) sino en el propio universo clásico filosófico presente por ejemplo en el mito de Tiresias, Orfeo y Eludice que mantiene el límite entre el ámbito sagrado y los campos asequibles al concepto y a la objetivación (ORTIZ-OSÉS, 1997) . Aquí no se acude a una lógica de la argumentación o a una fundamentación racional que podría deslizarse imperceptiblemente hacia, bien la sacralización de determinado modelo de cientificidad o hacia una objetivación que superara los límites y posibilidades del conocimiento, lo que se pretende es buscar la formación de intérpretes de los signos simbólicos, es decir, de hermeneutas simbólicos.

- Algunas posiciones filosóficas (Marquinez Argote, G. 2005, p 59-78) (Ortiz-Osés, A. 1997) hablan de la dificultad de decidirse por una definición de religión, dada la multiplicidad de las orientaciones presentes en su etimología y la hermenéutica muestra la posibilidad de permanecer en esa apertura para no restringir la riqueza por la tendencia a ofrecer enunciados que pretenden ser definitivos. Este planteamiento abre a una mayor problemática, ella es la definición de verdad. ¿Desde qué criterio se puede juzgar verdadero un discurso religioso? ¿En qué medida ello implica ampliar los cánones comunes en torno a la verdad? Cuestiones que requieren un espacio de discusión, puesto que, salvo la filosofía, los demás campos no consideran estos problemas a la hora de referirse a la posibilidad del

conocimiento en la transmisión de sus contenidos. La religión se enfrenta de entrada con la indefinición en relación con su propia naturaleza.

3. EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LAS RELACIONES DEL CONOCIMIENTO.

Para comenzar es importante recalcar que los interlocutores en mente, puestos en la filosofía del lenguaje, van desde los docentes de Religión que bien estén dentro del marco confesional o no, se encuentren dentro del terreno común del lenguaje para hacer de sus clases un momento de diálogo con credos alternativos en busca de elementos compartidos, complementarios y, por qué no, irreconciliables. Y de otra parte, los estudiantes, particularmente de últimos grados de bachillerato, son los interlocutores finales, quienes por iniciativa legal, es decir en cumplimiento al Dec. 4500 de 2006, reciben el legado cultural en materia religiosa, pero no como

catecismo sino dándose la posibilidad de situarse ante y desde esta tradición, desde los interrogantes e intereses surgidos en medio de esos diversos “mundos de la vida” que no se agotan en imposiciones dogmáticas sino que descubren en las diversas confesiones significados y sentidos que pueden incorporar en su vida o establecer como miradas críticas a sus propias convicciones. Por lo anterior se hace necesario acudir a la filosofía como aquella que puede dar unas luces acerca del papel que juega el lenguaje dentro de la transmisión del conocimiento, para de esta manera poderlo aterrizar a la enseñanza de la educación religiosa escolar que es el tema que nos atañe.

Aunque la filosofía se ha ocupado desde sus orígenes de problemas relativos al lenguaje, sólo en el s. XX se ha producido lo que se ha dado en llamar el «giro lingüístico» o aquel «cambio de marcha», en expresión de Ferrater Mora, que se ha dado en filosofía y que ha hecho del lenguaje no meramente un objeto de estudio como instrumento o medio de comunicación, sino el medio mismo en que ocurre el conocimiento, llegándose hasta a identificar lenguaje y conocimiento: en esta época, «el conocimiento se ha vuelto oracional», según se expresa Ian Hacking (1975, p 230), al preguntarse ¿Por qué el lenguaje importa a la filosofía?.

Es importante resaltar que jamás, a lo largo de la tradición filosófica, han sido de poca importancia las cuestiones sobre el lenguaje, aunque tratadas de forma puntual y aislada; así sucede, por ejemplo, en la cuestión de la relación entre las cosas y su nombre, planteada en los comienzos de la filosofía en el diálogo *Cratilo*, de Platón; la misma teoría de la verdad por adecuación, de Aristóteles, la cuestión de los

universales, estudiada por los lógicos medievales, y los tratados escolásticos acerca del significado, hasta los planteamientos, ya más fundamentales, del s. XVII, cuando con el racionalismo de Descartes y la Lógica de Port-Royal, escrita por Antoine Arnauld y Pierre Nicole, se desarrolla una teoría del conocimiento que hace de las ideas las representaciones de las cosas. De ella el empirismo, por obra sobre todo de Locke (1980, p 605-606), extrae una primera teoría semiótica que interpreta que las palabras son los signos de las ideas.

Por lo anterior, cabe resaltar que dentro de la tradición filosófica se considera el lenguaje como instrumento y vehículo de comunicación y de conocimiento. Existe, no obstante, otra tradición filosófica, surgida principalmente en los siglos XVIII y XIX en Alemania, que supera el concepto instrumental del lenguaje y ve en él una fuente de conocimiento de la realidad y de lo que es el hombre. Esta concepción se basa en las investigaciones lingüísticas inspiradas en la Ilustración y en el romanticismo alemán de J.G. Herder y Karl Wilhem von Humboldt, sobre todo, para quienes el lenguaje no es un mero producto u obra del hombre, sino una energía del espíritu, donde se encarna la concepción del mundo propia de una nación, y modela y domina la subjetividad del individuo; se produce aquí no sólo el comienzo de los estudios de lingüística histórica y comparada, sino, desde el punto de vista filosófico, el salto de perspectiva según el cual el lenguaje deja de ser un simple objeto y se convierte en un elemento estructurador de lo que es el hombre y a la vez realidad primaria en la que el hombre se halla inmerso y anterior a él, de manera que la comprensión que el hombre alcanza del mundo y de sí mismo no

puede hacerse sino por medio del lenguaje. Por esta línea han ido las investigaciones de autores como Husserl, Heidegger, Cassirer, Merleau-Ponty, Gadamer (el cual será ampliado más adelante) y otros. Los estudios etnológicos del siglo actual reafirmaron esta relación entre lenguaje y hombre, mediante la confirmación empírica de la relación que existe entre el lenguaje y la cultura o sociedad.

Desde la filosofía y la religión, los estudios se orientaron hacia el problema del significado, porque éste es el alma de la palabra y, según Frege (1973, p 54), el significado común y público con que la humanidad transmite el «tesoro común de pensamientos» de una generación a otra.

Queda por añadir que el lenguaje se ha convertido en las primeras décadas del s. XX en uno de los temas fundamentales de estudio de la filosofía, o quizá el principal y dominante, al atribuírsele la capacidad configuradora de lo que es el ser humano o al considerarlo como la forma en que se expresa el conocimiento, identificándolo con el conocimiento mismo y con lo que Popper (Reale y Antiseri, 2009 p 219) llama el conocimiento objetivo.

Dando continuidad a lo antes expuesto y centrando la atención en el autor seleccionado para este artículo se encuentra que Gadamer, siguiendo a Heidegger, sostiene que el denominado “mundo” no existe de manera previa al existir humano, no porque la realidad como tal no exista, sino porque la realización del mundo no se da desvinculada de un “sentido” y éste tan sólo es percibido por el ser humano en el

lenguaje. De este modo, la experiencia ontológica se da en el lenguaje. Consecuentemente, considerando que el único modo de acceso a la realidad es el lenguaje, se presenta un “tercer mundo (Zwischenwelt)”, al lado de los conocidos, realidad y conciencia, “el mundo exterior existiría entonces, gracias al lenguaje y, en un cierto sentido, queda encerrado en sus límites” (ECHENIQUE, M. T. 1997), lo que permite no sólo la comunicación, sino el entendimiento entre las personas.

Siguiendo un poco más de cerca a Gadamer, es necesario sostener que el ser humano está situado mediante el lenguaje mismo en una tradición, tradición que a su vez sostiene –como lo afirma el epitafio- la “instalación humana de la cultura”, situación que tiene una doble consecuencia: En primer lugar, es útil para que el hombre no esté rehaciendo constantemente el camino recorrido por sus antecesores, o dicho en palabras del mismo Gadamer: “En realidad, la tradición siempre es también un momento de la libertad y de la historia (...) no se puede estar tan simplemente renovando siempre como el ocaso de la razón humana a la que llevó la Ilustración por acción de los filósofos de la sospecha” (GADAMER IV, p 352). Gracias a esto, el hombre recibe no un conglomerado de cosas sino un conjunto armónico de significados. Más aún, es gracias a la pertenencia a dicha tradición que es posible percibir dichos significados. Sin embargo, es justamente en ella en la que se tiende a apreciar unos significados en detrimento de otros, y ésta es la ambivalencia de la pertenencia a una tradición: “determina mudamente” (GADAMER, IV, p. 325), dando lugar a los prejuicios desde los que se realiza la comprensión: “los prejuicios y opiniones previos que ocupan la conciencia del intérprete no están a su disposición: éste no está en condiciones de distinguir por sí

mismo los prejuicios productivos que hacen posible la comprensión de aquellos otros que la obstaculizan y producen los malentendidos” (GADAMER IV, p. 366), por ello la comprensión busca la manera de distinguir unos de otros y buscar la manera de hacerlo, esta es la tarea de la hermenéutica. Es importante aquí hacer claridad de que para Gadamer el concepto de prejuicio no tiene el carácter peyorativo que, a su vez, es un prejuicio propio de la ilustración moderna que experimenta un giro gracias a la crítica del romanticismo (GADAMER IV, p. 340-349).

Ahora bien, podemos decir y teniendo en cuenta lo anterior que la hermenéutica surge como una herramienta conceptual mediante la cual aparece aquello que se denomina “círculo de comprensión” o círculo hermenéutico en el cual el uso del lenguaje es el eje central. Él consiste, según Gadamer (*verdad y método II*, p. 66-67), en la asunción de un principio de la retórica antigua que tenía que ver con la anticipación de sentido que se realiza sobre la totalidad desde lo individual y de lo individual desde el todo, pero que ha sido extendido a la comprensión por el autor aludido – de una comprensión que abarca los problemas de la significación y del lenguaje y ya no sólo la de la composición discursiva o de la interpretación textual – donde la anticipación de sentido viene dada por elementos que nos son propiamente de libre elección por parte del intérprete, sino que le han sido dados y que se hacen patentes en el criterio “de lo que se considera posible, de lo que se está dispuesto a creer (...) al igual que la vida real, la historia sólo nos interesa cuando nos remite a nuestro juicio previo sobre las cosas, los hombres y las épocas. Toda comprensión

de algo significativo presupone que aportamos un conjunto de tales prejuicios” (GADAMER, *Verdad y método II*, p. 40), este es el elemento que evidencia, de una parte, que esos prejuicios hacen relevante aquello que llega y que vincula a quien busca interpretar a una tradición, evidencia su pertenencia a ella (familiaridad) y de otra parte, la objetividad de la distancia histórica con el asunto tratado (extrañeza) y que constituye los polos entre los que se mueve la hermenéutica (GADAMER IV, P. 363).

4. LA HERMENÉUTICA EN LA COMPRESIÓN DE LA RELIGIÓN Y SU ENSEÑANZA.

El presente escrito ha partido del protagonismo del lenguaje en el establecimiento de una fundamentación pretendidamente universal de la religión, para luego mirar los diversos conceptos y su sentido. Posteriormente se han evidenciado los problemas existentes en la enseñanza de la religión para luego establecer un diálogo entre éstos y el papel que desempeña el lenguaje en el conocimiento. En esta búsqueda de los sistemas que sustentan el lenguaje religioso es necesario ahora destacar en las actitudes posibles frente al fenómeno religioso la presencia de juicios previos obstaculizadores para su comprensión y que se puede decir que van desde el escepticismo hasta el dogmatismo, pasando por el agnosticismo y por el hermetismo

de quien apoya su creencia en una experiencia personal, intraducible para los demás. ¿Cómo hace la religión y su enseñanza para salirle al paso a estos cuestionamientos demandados por otros campos del saber?

La filosofía de la religión puede dar unas luces al respecto al hacer una reflexión desde una perspectiva natural y racional de la religión como realidad humana. La filosofía, como actividad reflexiva de segundo orden, toma como objeto de estudio no sólo las características que pueden considerarse definitorias del hecho global de la religión, o la naturaleza de la religión, que se sintetiza con la pregunta «¿qué es, en definitiva, la religión?», sino también los resultados de las ciencias positivas que estudian uno u otro aspecto de la misma, y que tienen su origen en la historia comparada de las religiones, como la fenomenología de la religión, la sociología de la religión, o la psicología de la religión, entre otras. La filosofía de la religión busca dar fundamento autónomo a la creencia religiosa, acudiendo a la historia de una manera independiente de la teología, de manera reflexiva, libre y crítica sobre la naturaleza de la religión (Fraijó, 1994 p 29-90) La complejidad del fenómeno religioso y su enraizamiento en la vida o en las vivencias del individuo y del grupo obliga a que esta reflexión comprenda también consideraciones de tipo sociológico (sociología de la religión), psicológico (psicología de la religión) e histórico (historia de las religiones).

Estas actitudes tras las cuales se evidencian diversas posturas, realmente tienen ante sí el problema de la verdad, como factor común, que en realidad es el tema central

de la búsqueda gadameriana y aparece destacado sobremanera en su obra no sólo en el título (*Verdad y Método*), sino como tema constante, partiendo de una reflexión previa: ¿Qué es la verdad? En una aproximación a la filosofía se encuentra que la verdad es entendida como la conformidad entre lo que se dice, piensa o cree y la realidad, lo que es o lo que sucede. Así se ha entendido tradicionalmente la verdad interpretada como correspondencia, o coincidencia, entre la mente y la realidad o los enunciados y los hechos. En sentido estricto es la correspondencia de una proposición o enunciado con los hechos. Por ello decimos que un enunciado es verdadero si describe los hechos como son y que es falso si no los describe como son. En consecuencia, la verdad es, ante todo, una propiedad del discurso declarativo; lo verdadero o lo falso pertenece a los enunciados o proposiciones y no a los hechos.

Es pues, el término de verdad, un concepto puramente epistemológico. Así lo ha entendido fundamentalmente la tradición, desde Aristóteles, para quien la verdad consiste en afirmar lo que es y en negar lo que no es, y la Escolástica medieval, que la define como la «adecuación entre el entendimiento y las cosas», hasta los lógicos modernos, entre ellos Tarski (1972), que ha aceptado este concepto de verdad como correspondencia y lo ha liberado de todas las connotaciones metafísicas, construyendo la denominada teoría semántica de la verdad. Sin embargo, no todos los enunciados verdaderos lo son por su correspondencia con los hechos, lo que hace plausible la denominada teoría de la coherencia de la verdad. La teoría de la

adecuación o correspondencia debe complementarse con la de la coherencia, y aún con la teoría pragmática de la verdad.

Con la filosofía moderna, la verdad pierde su status ontológico como lo había tenido en periodos pasados de la historia y pasa a ser definitivamente una cuestión epistemológica: en Descartes, la verdad se convierte en el problema de la certeza, o de la evidencia, si bien Dios continúa siendo todavía el garante de este criterio de certeza, de la misma forma que Leibniz habla aún del entendimiento divino como fuente de las verdades eternas. En cambio, para otros empiristas y racionalistas, como Hobbes, Spinoza y Locke, la verdad es sólo propiedad del enunciado. En Kant, la verdad es «trascendental» en un nuevo sentido, esto es, se refiere a las condiciones a priori, existentes en el sujeto humano, que hacen posible la concordancia del entendimiento con su objeto. Debido a la revolución copernicana de los planteamientos kantianos, la verdad es la conformidad de la experiencia con los conceptos puros del entendimiento o categorías (Kant, 1988, p 260)

El carácter histórico de la verdad es puesto de relieve principalmente por el existencialismo de Heidegger, quien también da a la verdad una condición ontológica, al considerarla propiedad del ser y no de la mente, y por la filosofía hermenéutica, la cual considera que la verdad tiene una interpretación histórica que lleva a la cuestión no sólo del carácter relativo de lo verdadero, y por tanto a la definición de qué es verdad, qué significa que un enunciado sea verdadero, sino

también a la cuestión del criterio de verdad: cómo sabemos que un enunciado es verdadero.

Regresando nuevamente sobre el hilo conductor de este capítulo se evidencia que hay toda una serie de conceptos superficiales sobre la hermenéutica que suelen definir su respuesta como un relativismo indiferentista o historicista, pero la realidad es que se trata de un cambio de dirección en la búsqueda de la certeza en relación con la verdad, ni exterior y ajena, como se aprecia en las posiciones dogmáticas, “presencia de la verdad” (Lanceros, 1997, p 796) , pero tampoco tan centrada en la conciencia que deje al sujeto sumergido en el más oscuro escepticismo, “ausencia de la verdad”, por el contrario,

“La actitud hermenéutica (...) consiste en construir el mapa de la verdad que nos sustenta a partir de las indicaciones que se dan en el lenguaje (...) como territorio que nos sostiene al insinuarse como soporte, enuncia la imposibilidad de una comprensión completa, de una perfecta intelección, posesión y dominio (LANCEROS 1997p 795-798).

A la luz de esta explicación se comprende lo que significa para Gadamer el hecho de que no es el hombre quien posee y utiliza el lenguaje, sino es él quien, de alguna manera, se debe al lenguaje y en él se configuran sus objetos y por eso éste es el horizonte que contiene las pautas de interpretación de los mismos ofreciendo por tanto, su “ámbito de visibilidad y con él las posibilidades y los límites del conocimiento” (Lanceros, 1997, p 796)

Se puede pues, concluir hasta este punto que son estas las condiciones que determinan que se hable del hombre como ser simbólico, no tanto que tenga el

domino sobre una potencia para expresar una realidad separada e independiente de sí, mediante un conjunto de enunciados, sino en cuanto que tiene la capacidad de otorgar a la complejidad de sus experiencias unos signos diferenciados interiorizables y capaces de configurarse como “sistema simbólico funcional, apto para la comunicación lingüística y capaz, a su vez, de crear cultura” (ECHENIQUE, 1997, p 462-468). Teniendo en cuenta lo anterior se puede decir que el hombre es capaz de modificar el universo simbólico recibido gracias a la convergencia entre el propio mundo de supuestos y la actividad recreativa del intérprete.

Esta capacidad lleva a Gadamer a postular el “metaforismo fundamental” (GADAMER IV, p. 410) del lenguaje que precede incluso la formación misma de conceptos y que consiste en la búsqueda de lo igual o semejante entre las cosas, “metaforismo vivo” que “subyace a la formación de los conceptos” y que hace “presentes semejanzas que no tienen que ser necesariamente esenciales pero que hacen posible una primera articulación o interpretación intersubjetiva de lo real” (LANCEROS, 1997 p 558,605) que se concreta en el momento de tener que hablar de experiencias inefables mediante el lenguaje unívoco directo y que requiere acudir a la polivalencia del lenguaje expresado de forma sugerente, metafórica, simbólica, en definitiva, mito-poética.

Llegados a este punto, se hace presente una doble posibilidad para hablar de lo inefable, para representar lo ausente y silencioso pero que es inminente, lo sagrado. La búsqueda de la comprensión de sí, tarea que excede a la misma razón, hace

emerger la clásica tensión entre logos y mito que en la época moderna ha pretendido comprender el segundo desde el primero incurriendo en su ingenua postulación de que el mundo avanza en un movimiento de desencantamiento, como yendo del mito al logos, lo que es, a juicio de Gadamer, un prejuicio moderno (Gadamer, 1977, p 26) y de otra parte, el hombre es un animal disgregado que trata de unificarse simbólicamente –el lenguaje simbólico, ciertamente, tiene la fuerza vinculante y por ello el autor (Ortiz-Oses), comentando a Gadamer, lo denominará “lenguaje religador, lenguaje religioso, por tanto” y ese es justamente el papel del mito, en cuanto “relato fundacional que relaciona los aspectos contradictorios de la experiencia humana a través de un lenguaje simbólico y dramático, capaz de exorcizar el mal implicándolo en un sentido o disposición” (ORTIZ-OSÉS, Andrés, p. 558-559).

Es interesante hacer notar la manera como Gadamer (1997, p 7-22) presenta la cercanía entre mitos y logos que antes de tratarse del supuesto avance, se trata de una tensión permanente que no se superará en una fijación dogmática de mito para dirimir que lo es y que no en la Sagrada Escritura y presenta de manera contundente la primacía del lenguaje simbólico sobre el enunciativo: “según Gadamer la conciencia lingüística precede y funda en ese sentido, la razón (...) la fijeza de sentidos “propios” de las palabras comparece ahora como el resultado de la fijación de un previo sentido figurado (o simbólico) que de algún modo sigue sin embargo, resonando en aquél” (GARAGALZA, 1997, p. 261).

Por lo tanto, en secuencia con la alternativa de considerar la religión dentro de las determinaciones del lenguaje mítico no para desvirtuarla sino para otorgarle la

densidad ontológica a las “respuestas que se aparecen al ser humano en el formato de símbolo (...) y que construyen un conjunto de universos simbólicos en los que se inscribe una manera de entender el mundo y de comprenderse a sí mismo dentro de ese mundo” (ORTIZ-OSÉS, 1997, p 656-663), respuestas que se dan a las permanentes preguntas “arquetípico-existenciales” del hombre y que sólo se pueden dar desde una densidad semejante de valores.

Un rasgo interesante que muestra Garagalza (1997), prolongando la reflexión gadameriana en relación a la primacía del carácter metafórico del lenguaje sobre el enunciativo, es que el lenguaje realiza una espontánea “interpretación metafórica o simbólica” que realiza lo real, de donde se sigue que “nuestra realidad sería, pues, el resultado de una interpretación simbolizadora que tiene una potencia ontológica en la medida en que lo real mismo se concibe como teniendo un carácter simbólico en virtud del cual necesita de la interpretación para realizarse”, ello se muestra en el hecho de que antes de ser establecido el ejercicio argumentativo en el espíritu humano, le es connatural al niño percibir la realidad desde la narrativa simbólica que él siente como suya (GADAMER V, 2007, P. 41).

Por tanto, prolongando la alternativa planteada por Gadamer frente a la cuestión del ser que toma distancia del planteamiento metafísico que pretende que el verdadero ser de las cosas es la esencia accesible al “espíritu”, distorsionando en alguna medida el rasgo esencial de esa experiencia del ser que es ante todo lingüística, se destaca, por tanto, el hecho de que el centro que soporta el fenómeno de la religión

es el lenguaje y no sólo eso, sino que así se hace manifiesto el carácter ontológico puesto que como sostiene Gadamer “Al fin y al cabo, el verdadero ser de las cosas se hace asequible en su aparición lingüística, en la idealidad de su mención inaccesible a la mirada no conceptual de la experiencia que no percibe la mención misma ni la lingüisticidad de la aparición de las cosas” (GADAMER, H-G, V 2007, p. 76). Por tanto, una incursión propedéutica en el lenguaje religioso, simbólico y mítico de ponerse en contacto con la posibilidad de un aprendizaje real de lo religioso, que permita implicar a los estudiantes en las conversaciones que han dado lugar a las diversas respuestas y preguntas religiosas y que ellos, a su vez, puedan sostener conversaciones sobre las creencias y no huir de ellas so pretexto de ser aburridas pero realmente por ignorancia.

En este orden de ideas, se puede decir que en el torrente de la lingüisticidad en el que somos arrojados se hace presente la religión y ella está allí para ser interpretada. Pero, más aún, para instruir en torno a la producción de sentido “como umbral de reapropiación del sentido latente de los mitos, como las huellas, como el sendero de acceso hacia una comprensión de la situación total del ser humano en el mundo” (ORTIZ-OSÉS, 1997, p 656-663).

La pretensión de realizar un abordaje hermenéutico a la religión se distingue, por tanto, del acercamiento que requeriría una lógica de la argumentación que recurre a una noción de significación donde los signos requeridos son unívocos mientras que lo que los autores citados denominan “lenguaje simbólico” requiere sostener la

tensión de los diversos significados que encierra la palabra puesto que esos diversos sentidos se imbrican el uno en el otro y así, desplegar sus niveles permitirá comprender con mayor amplitud sus realidades, las de la religión.

Estas implicaciones de la significación nos conduce a una noción central para Gadamer: *la comprensión*, que para el autor “No significa ya un comportamiento del pensamiento humano entre otros, que busca disciplinar metodológicamente y conformar un método científico, sino que constituye el movimiento básico de la existencia humana”, así, considera al hombre esencialmente como intérprete dando lugar a la afirmación de que las propiedades humanas, particularmente el lenguaje, no son simplemente posesiones instrumentales, “el ser humano no “tiene” únicamente lengua, logos, razón” y en ese orden de ideas, para indagar una interpretación sobre el hecho religioso antes de buscar un método que sea el más correcto epistemológicamente que vea en el lenguaje un medio sino como un campo en que “el ser humano (...) se encuentre situado en zona abierta, expuesto permanentemente al poder preguntar, por encima de cualquier respuesta que se pueda obtener. Esto es lo que significa existir, estar ahí.” (GADAMER I. 2007, p. 36)

Finalmente nos encontramos con el paso a la experiencia de fe, la cual es otro componente importante de la religión, ya que la gran mayoría de cuestiones que son abordadas por ella pasan por la fe, por no decir todas. La fe es entendida como la experiencia y la adhesión personal a lo sagrado, que es expresado dentro de un sistema religioso; es pues, un conjunto de creencias dentro de una religión que

induce a un seguidor a pensar que sus dogmas y doctrinas son ciertas (Blaschke, 2004 p 142).

La comunicación escrita de la experiencia de fe plantea problemas muy interesantes en relación el paso al texto que “expresa de una manera peculiar la pertenencia previa de todo lo que es lingüístico al ámbito de la comprensión”, puesto que el hecho de que la tradición lingüística sea una tradición significa que “no es simplemente un residuo que se haya vuelto necesario investigar e interpretar en su calidad de reliquia del pasado, lo que llega a nosotros por el camino de la tradición lingüística no es lo que ha quedado sino algo que se transmite y que se nos dice a nosotros bien bajo la forma de relato directo, en la que tienen su vida el mito, la leyenda, los usos y costumbres, bien bajo la forma de la tradición escrita, cuyos signos están destinados inmediatamente para cualquier lector que esté en condiciones de leerlos” (GADAMER IV, 1977 p. 468]. Aparece, por tanto, el tema de las implicaciones de que la fe haya sido puesta por escrito, comenzando por la necesidad de comunicarla y de ponerla en términos comprensibles para otras culturas, de expresarla públicamente (los textos eran puestos por escrito con la finalidad de ser leídos y de ser recibidos como canónicos por las comunidades primitivas y con la finalidad de que el mensaje transmitido lograra llegar a las generaciones futuras), de donde se pueden extraer preguntas sobre esa necesidad de publicar, difundir y ejercitar la fe socialmente, como medio de comunicación y de perpetuación de las experiencias consideradas fundantes.

Sin embargo, tras todo ese ejercicio de estabilización o de cristalización de la tradición en las grandes religiones, los teólogos adoptan una actitud de libertad en las maneras como interpretan los textos y se ven enfrentados en cierta modo al problema de las traducciones. Al respecto Gadamer alude en comparación del poeta griego con el teólogo cristiano en estos términos: “Otro elemento de esa “desmitificación” es precisamente la gran libertad de que disfrutó y promovió el poeta griego frente a la tradición mítica de su pueblo. Es un fundamento religioso el que presta al poeta su vigor mental y su derecho crítico” (GADAMER V, 1977, p, 127).

Basado en esa libertad es que Gadamer prolonga la reflexión que ilumina la relación entre la fe y la comprensión con la libertad del juego: Naturalmente no se trata de esa tendencia caprichosa de algunos jugadores, como “comportamiento subjetivo” sino en el sentido de un todo que involucra la subjetividad del jugador de tal manera que la emoción de la competencia le hace olvidarse de sí mismo y abandonarse al “predominio que ejerce en él algo que sigue su propia ley”.

Luego lo que “entra en juego no depende ya de sí mismo sino que aparece dominado por la relación que llamamos juego. El (individuo) renuncia a la autonomía de la propia voluntad y se ajusta o se somete al juego” (GADAMER, 1997, p, 128].

5. PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN.

Teniendo en cuenta todo lo que se ha nombrado, se pretende enumerar algunas consideraciones de orden didáctico a tener en cuenta para el abordaje de la enseñanza de la Educación religiosa escolar. La gran crítica que le han hecho a la didáctica es que a veces cae en un uso netamente instrumental vacío de todo discurso. Es evidente que estas propuestas (abiertas al debate) son una respuesta al marco teórico que le anteceden y un aporte a la discusión sobre la enseñanza en Colombia de una asignatura subvalorizada y por otros “pasada de moda”, que ha perdido la importancia que tiene en el proceso de formación del individuo y la cual hace parte de una de las dimensiones humanas que todos debemos de una u otra manera desarrollar.

- una pregunta previa al discurso pedagógico que ha asumido el Estado colombiano en lo que a educación religiosa se refiere, es la pregunta por la enseñabilidad de la religión. En relación a las líneas directrices del discurso pedagógico que señala el Estado colombiano, cabe destacar, en primer lugar que la oferta educativa de los establecimientos educativos debe garantizar la libertad religiosa “ofreciendo una educación afín al credo de su comunidad” y una alternativa a quienes, previa autorización de sus tutores, no acepten tal opción y finalmente menciona la ley de referencia, 133 de 1994 y que a su

vez es presentada como un desarrollo del Derecho a la libertad religiosa decretado por el artículo 19 de la Constitución política. Teniendo en cuenta estas consideraciones, es preciso apuntalar que hay ya lugares comunes a los que ha conducido el itinerario histórico de la religión y que pueden constituirse en el telón de fondo del ejercicio del aprendizaje de la misma: en primer lugar, se ha concluido que para comprender el fenómeno religioso es necesario desvincularlo del prejuicio ilustrado de que al no poder objetivarse la fuente de sus principios y de sus contenidos, carece de realidad. Hay tras él la ingenua pretensión de que la razón puede aplicarse indiscriminadamente a lo objetual –y que todo es objetivable- olvidando que también ella funciona con lo que le es dado, y como se ha enunciado al principio, lo dado se hace presente mediante el lenguaje. Basados en lo anterior, es importante tener sumo cuidado en la distribución de las mallas curriculares y tener muy claro que la enseñanza de la religión debe estar soportada por un concepto ecuménico y jamás por uno catequético, así el colegio en el que se imparta sea confesional, de esta manera tanto padres de familia como estudiantes comprenderán que en la asignatura de Educación Religiosa escolar hay un espacio de discusión académico no dogmático que posibilita el desarrollo del libre pensamiento.

Mediante el ejercicio del diálogo interconfesional (es el que podría darse eventualmente en un curso durante una clase) es importante buscar un terreno común en la lingüística y en la reflexión que se ha realizado en torno a la verdad para poder llegar a mayores acuerdos en lo que a creencias

se refiere, suscitando las disposiciones de comprender, de escuchar y de preguntar.

Debe evitarse a toda costa la pretensión racional lo que ha pretendido que el aprendizaje de la religión tienda en gran parte, al igual que vigentes escuelas teológicas, a la apropiación de sus contenidos mediante definiciones puntuales o estrictas fórmulas, que no siempre están acompañadas de las discusiones o conversaciones que las originaron, de una parte y tampoco de una capacitación –desde los términos y contenidos- para interesar a los estudiantes y para que participen en estas discusiones.

- Ciertamente los contenidos de la enseñanza son importantes en la religión, pero gestar un pensamiento proclive a fundamentar sus criterios en lo que a la formación humana se refiere, parte más de cuestionamientos fundamentales que pueden emerger mediante las afirmaciones religiosas o, más todavía, de los relatos profundamente interpretados en su fuerza interpelativa. Eso quiere decir que pretender que los estudiantes comprendan el lenguaje religioso puede resultar más provechoso para su vida que atiborrar su intelecto de fórmulas dogmáticas.
- Hay que permitir que los estudiantes que se ejercitan en la interpretación dialoguen en primer lugar con sus propios prejuicios y luego con las expectativas contrarias a sus hábitos silogísticos, se pueden poner en diálogo las actitudes ateas que parten de una negación osada que violenta los límites

de la razón para afirmar que el “más allá” no existe, las actitudes dogmáticas, que proveen ingenuamente a lo sagrado de un lugar objetivo, puesto que el aprendizaje de la religión, mediado por la “potencia mitopoiética de la palabra; la creatividad”, busca interpretar y comprender antes que objetivar. La propuesta más bien propende a sostener la tensión entre “la ausencia y el silencio de lo divino y la inminencia de lo sagrado”, mediante la acogida simbólica que no se deja arrastrar por el cauce de la razón moderna en su reclamo por la objetividad que en este caso constituiría el establecimiento de un ídolo, semejante al de la ficción moderna de la fe ciega en el progreso.

Puede homologarse a modo de herramienta didáctica la figura del *círculo hermenéutico*, es interesante establecer un escenario donde los estudiantes expresen con libertad sus creencias religiosas ayudados por la dinámica de la pregunta en busca de los presupuestos que comparten (y los que no están dispuestos a negociar aunque estén en abierta contradicción con los de sus compañeros) sobre las preguntas fundamentales de la existencia humana: el mal, la muerte, el dolor, el sentido de la vida, y cómo ante determinados sucesos el dinamizador de la clase puede suscitar la producción de sentido de alguna situación que les sea patente desde sus creencias. Este ejercicio resultaría más interesante si en un curso hay estudiantes con diversas tradiciones religiosas.

Otras situaciones que se pueden crear en la enseñanza de la religión como aplicación del *círculo hermenéutico* para evidenciar los sentidos previos

desde los que los estudiantes tienden a interpretar los contenidos es el de provocar intervención es mediante preguntas por el significado de símbolos ambivalentes que están presentes en toda tradición (como el del mal y su cohabitación con el bien –expresado simbólicamente por ejemplo en muchas figuras bíblicas-, el de la relación de la libertad con los designios divinos, el papel de los símbolos bíblicos que encarnan el mal –como Caín, Judas, etc.), por el significado religioso que se suele afirmar desde una determinada tradición en relación otra (como el significado de expresiones religiosas autóctonas –con sus chamanes y ritos- para el catolicismo) y muchos otros dilemas que puede encontrar una persona perteneciente a una tradición.

- En relación a la producción de sentido, que es otro modo de referirse a la construcción de interpretaciones bien se podría partir de alguna conceptualización teológica o filosófica como momento de la conversación, pero como la idea es involucrar las opiniones previas de los estudiantes para entrar en diálogo con ellas, se puede suscitar el tema en torno a las necesidades que los seres humanos tienen por ejemplo, de experimentar en sus vidas contenidos míticos –por lo menos ritualmente- la seguridad que proporciona la concepción mítica del tiempo que gira y retorna, como muestra de ello las celebraciones festivas anuales; las narraciones míticas que marcan la vida, por ejemplo de la añoranza del primer amor o del príncipe azul que vendrá a eliminar el sufrimiento presente; los relatos de miedo o de encuentros “sobrenaturales”, etc. y cuya función es ayudar más a la autocomprensión pero no necesariamente a la autoposesión, en el sentido

de que la dispersión y el aparente absurdo de la vida cobra horizonte en estas narrativas en que subyace la idea, por ejemplo, de que Dios es quien conduce los hilos de la historia humana.

- Aunque el clásico religioso es central en el aprendizaje de las verdades desde su lenguaje simbólico, una clase de religión no se puede reducir al hecho de la lectura de textos con contenido religioso, ha de propender a mostrar su significado y el sentido que ellas pueden tener para los estudiantes. Para Gadamer es exclusivo el carácter intersubjetivo del aprendizaje y por ello, en oposición a las “lecciones” que interponen entre quien enseña y aprende el papel, “sólo se puede aprender a través de la conversación, leer no es hablar” y de ello dista, con más veras, el ejercicio de repetición (de oraciones, de dogmas o de interpretaciones foráneas) que eventualmente caracteriza algunas de las experiencias de enseñanza de la religión y que los aprendices asumen más por la plausibilidad que ello comporta que por la comprensión que ello le genere para facilitar que la escuela equipare procesos de aprendizaje pero no para que los aprendices sean conducidos al “estar en casa”, al percibir lo extraño como propio característico de la finalidad de la educación y de la formación puesto que, siguiendo a Gadamer, “se trata por encima de todo de aprender a atreverse a formar y exponer juicios propios” para lo cual, “los medios de comunicación masiva representan un peligro para el auténtico ser del hombre” que no es otra cosa que la consecuencia de la ausencia de muchos padres en los

hogares característicos del mundo moderno y que conllevan la extremada limitación del quehacer docente.

- Considerando la prioridad que define a un buen docente de la investigación en su quehacer cotidiano, la importancia de que goza el “mundo de la vida” como “horizonte de hechos” del que puede nacer tanto un mayor entendimiento de la perspectiva de los estudiantes para ofrecer un ejercicio más eficaz de la comprensión basado en la manera como ellos están interpretando y aplicando los contenidos religiosos, desde qué prejuicios, para decantarlos con una mayor pertinencia a sus vivencias.
- Toda programación de unas clases de educación religiosa escolar debe tener presente el juego existente en la relación entre fe y comprensión, el cual puede tener un doble significado: funcionar como una invitación al establecimiento de pautas –como el significado de verdad o la expresión simbólica de las verdades religiosas- que permitan abordar con suficiente libertad temas religiosos y de otra parte, utilizar estrategias lúdicas en la expresión de verdades religiosas para mantener la atención en un medio que involucra el lenguaje pero dentro de un contexto artístico o dentro de la dinámica de determinados juegos pensados para eso. Lo anterior permite hacer una integración con otros campos del saber y abrir la enseñanza de la religión a la interdisciplinariedad.

Es importante tener en cuenta la reflexión que sobre el juego que ofrece el mismo Gadamer en que la idea es posibilitar el descentramiento del sujeto necesario para seguir el juego, para poner en juego la pregunta correcta, y de que sea el juego mismo el que guíe el descentramiento del sujeto.

Aprender a dejarse conducir por el curso de una conversación tiene esos rasgos de la libertad, pero de una libertad que sigue la dinámica del juego cuando lo comprende. Es también fruto de la experiencia el conocimiento de que los estudiantes se dejan involucrar más en una conversación que tiene como medio el lenguaje artístico (películas, manualidades), la reflexión en torno a comportamientos en medio de los juegos y dinámicas de grupo. Aquí se evidencian más ideas provenientes de los estudiantes como expresión menos condicionada de sus reales certezas –particularmente religiosas.

CONCLUSIONES

- Cabe anotar la importancia del establecimiento de un fundamento disciplinar para la Enseñanza Religiosa Escolar que ofrezca un mayor sustento de índole incluso intercultural que dé cuenta a la pluralidad de creencias que configuran la realidad colombiana, contexto en que el profesor no puede contentarse con realizar racionamientos basados en una referencia exclusiva a una creencia específica sino que es necesario mantener una apertura a marcos teóricos ofrecidos por ciencias que se ocupan de la dimensión religiosa y particularmente con los aportes interdisciplinarios que se ocupan de la lingüística, terreno en el que se apoya también el discurso religioso.
- Hasta la Constitución Política de Colombia de 1886, donde basado en el ideal moderno de la unidad cultural respaldada por una misma tradición religiosa y en una misma lengua, la enseñanza escolar de la religión católica aparecía amparada por la legislación y por lo tanto, se trataba de un ejercicio evangelizador y catequético. Gracias a la Constitución de 1991 y a la promulgación de las leyes de ella derivadas, la educación religiosa escolar actual está, por una parte, enriquecida al hecho de pretender una base epistémica que responda a su nivel de tratamiento académico e intelectual de la fe y a la libertad de cultos, donde una alternativa querida por el mismo Estado está en espera de ser propuesta. Pero de otra parte,

queda la preocupación de que esta apertura redunde en una infravaloración que sobre el tema se da en diversos ambientes educativos y que está también en detrimento de las Ciencias Sociales.

- Habida cuenta de que es una adquisición basada en la trayectoria histórica de la religión el campo común que sostiene que sus contenidos no son objetivables, es preciso no dilatar esta certeza hasta el punto de afirmar que en religión “todo vale”, sino que es vinculante la claridad intelectual que se puede lograr basados en un ejercicio hermenéutico del lenguaje religioso.
- El creyente comprende su fe, desde ella interpreta su vida, no se hace intolerable ofreciendo y exigiendo argumentaciones, aunque está en la capacidad de relacionar las narraciones de fe con su vida y de utilizar su lenguaje para transmitir las para no quedar aislado como un nativo que utilizara su dialecto para no comunicarse y que se asemeja a la actitud de algunos que sienten amenazada sus creencias y por ello prefieren no hacer uso del lenguaje bajo la afirmación de que “es una experiencia y es muy personal” es necesario que se concientice de que el lenguaje que emplea para referirse a ello es el simbólico que utiliza las metáforas y que parece ser más acertado comunicarlo que abandonar el espacio público en que se gesta y que es a la vez el escenario del aprendizaje. Ello implica el aprendizaje de la escucha y respeto por lo diferente por parte de los compañeros, a la vez que el ejercicio de las competencias comunicativa y argumentativa.
- Es una permanente inquietud aquella de la aplicabilidad de los conceptos filosóficos. El esfuerzo por derivar de conceptos centrales en un autor filosófico líneas que orienten el ejercicio didáctico de la religión permite corroborar que, a pesar del esfuerzo que ello implica, la comprensión de esas ideas permite

profundizar en el análisis de algunas realidades tanto como derivar de esos análisis unas mejores prácticas para la comprensión como para la enseñanza.

- En el uso de la hermenéutica en la perspectiva de Gadamer, es preciso señalar que el lenguaje es la manera que tenemos para relacionarnos con la realidad y, por lo tanto, con la religión; así que él desempeña un importante papel en la comprensión y enseñanza de la religión que parte del hecho de que “lo dado”, la realidad, es inseparable de la interpretación. En este orden de ideas, el acontecimiento lingüístico de la fe, núcleo de la enseñanza de la religión, aparece alejado de la indiferencia y neutralidad de un pretendido objetivismo indiferente y remite a la construcción de sentido que permite adherir el contenido salvífico de la religión a la historicidad del presente mediante la conversación en torno a las verdades de la fe.
- Uno de los mayores desafíos de la educación es la ausencia de espacios de creatividad donde los estudiantes se experimenten productores y no sólo receptores. Factor incrementado por la difusión de mensajes homogeneizados a grandes masas mediante la utilización de la tecnología. En el caso de la religión, la *poiesis* encuentra en ella un espacio privilegiado para concurrir en valores superiores y en una comunión superior con los compañeros que se distancie tanto de su propia tendencia disgregadora como de la ausencia civil de respuestas a las preguntas fundamentales del ser humano y que se puede constituir no en un factor más de fragmentación social sino de concurrencia de iniciativas y de capacidad de juicio mediante la interpretación y aplicación de relatos religiosos y sus enseñanzas o mediante la creación de sentidos alternativos, posiblemente basados en críticas de las representaciones culturales como las de la hermenéutica desenmascaradora.

- La conversación, como “puesta en escena” del pensar, permite poner de manifiesto la comprensión de la verdad, en un campo en el que es más provechoso para el aprendizaje la posibilidad de crear y expresar los propios juicios que adherirse a fórmulas pensadas en contextos ajenos. Ello exige la conciencia de que la razón no se auto posee sino que está invitada a trascenderse a sí misma para entrar en el juego que permite la comunicación con el otro y con lo otro.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. **DICCIONARIO DE HERMENÉUTICA INTERDISCIPLINAR**, (1997)
Bilbao, España: Ed. Universidad de Deusto. Dirigido por Ortiz-Osés, A.

ARISTÓTELES. (1970). **METAFÍSICA**. Madrid. Gredos. P 14-17.

BARCO, S (1989). EN: LITWIN, E. (2000) **LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS. Una nueva agenda para la enseñanza superior**. México. Paidós. P 160

CAMILLONI, A. (2008). **EL SABER DIDÁCTICO**. Buenos Aires. Paidós. P 231.

CASSIRER, E. (1972). **EL MITO DEL ESTADO**. México. Fondo de Cultura Económica. P 362.

CASSIRER, E. (1973). **MITO Y LENGUAJE EN: Esencia y efecto del concepto del símbolo**. México.

DÍAZ, A. (1997) **DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM**. Barcelona: Paidós. P 207.

DURKHEIM. (1993). **LAS FORMAS ELEMENTALES DE LA VIDA RELIGIOSA**. Alianza. Madrid. P. 98.

Decreto 4500 del 19 de diciembre de 2006, recuperado el 21/01/2011 y disponible en

<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115373.html>

ECHENIQUE. EN: AA.VV. **DICCIONARIO DE HERMENÉUTICA INTERDISCIPLINAR**, (1997) Bilbao, España: Ed. Universidad de Deusto. Dirigido por Ortiz-Osés, A.

ELIADE, M. (1974). **TRATADO DE HISTORIA DE LAS RELIGIONES: morfología y dialéctica de lo sagrado**. Madrid. Ediciones cristiandad. P 658.

EL CONFESOR, (2007) *Los cinco problemas de la educación religiosa* obtenido el 07 de noviembre de 2010 de

http://www.eltiempo.com/participacion/blogs/default/un_articulo.php?

[id_blog=3349595&id_recurso=3401282](http://www.eltiempo.com/participacion/blogs/default/un_articulo.php?id_blog=3349595&id_recurso=3401282)

FRAIJO, M. (1994). **FILOSOFÍA DE LA RELIGIÓN: estudios y textos**. Madrid. Trotta. P 29-90.

FREGE, G. (1973). **SOBRE SENTIDO Y REFERENCIA**. EN: ESTUDIOS SOBRE SEMÁTICA. Barcelona. Ariel. P 54.

HACKING. (1975) . **¿POR QUÉ EL LENGUAJE IMPORTA A LA FILOSOFÍA?** Buenos aires. Sudamericana. P. 230.

HORKHEIMER, M Y ADORNO T. (1970). **DIALÉCTICA DEL ILUMINISMO**. Buenos Aires. P 63-64.

HOYOS, C. (1992). EN: LITWIN, E. (2000) **LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS. Una nueva agenda para la enseñanza superior.** México. Paidós. P 160.

KANT, E. (1988). **CRÍTICA A LA RAZÓN PURA.** 6 ed. Madrid. Alfaguara p 260..

Ley 115 de 1994. Artículos 23 y 24.

LOCKE, J.(1980). **ENSAYO SOBRE EL ENTENDIMIENTO HUMANO.** Vol 2. Madrid. Editora Nacional. P 605-606.

LYOTARD, J. (2004). **LA CONDICION POSMODERNA.** Madrid, Cátedra. P 119.

MARQUINEZ, A (2005). **FILOSOFÍA DE LA RELIGIÓN.** Bogotá. El búho.
OTTO, R. (1998). **LO SANTO, SOBRE LO RACIONAL E IRRACIONAL EN LA IDEA DE DIOS.** Madrid. Alianza.

PLATÓN. (1988). **CRATILO.** UNAM, P 9

REALE, G Y ANTÍSERI, D. (2009) **HISTORIA DE LA FILOSOFÍA 7. De Freud a nuestros días.** Bogotá. San Pablo. P 430.

RICOEUR, P (1969) . **FINITUD Y CULPABILIDAD.** Madrid. Tauros. P 706-707.

RICOEUR, Paul, (2003) **EL CONFLICTO DE LAS INTERPRETACIONES, ENSAYOS DE HERMENÉUTICA,** (Falcón, A. trad.)Buenos Aires, Argentina; Fondo de cultura económica.

GADAMER I, H-G. ((2007) **EL GIRO HERMENÉUTICO,** (2a. Ed.) (Parada, A. trad.), , Madrid, España: Ed. Cátedra.

GADAMER, II, H-G. (2007) H-G, **EL PROBLEMA DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA,** (Domingo Motaralla, A. trad), Madrid, España: Ed. Tecnos.

GADAMER, III (2000) **LA EDUCACIÓN ES EDUCARSE**, (Pereña Blasi, F. trad), Barcelona, España: Ed. Paidós.

GADAMER IV, H-G, (1977) **VERDAD Y MÉTODO**, *fundamentos de una hermenéutica filosófica*, (Agud Aparicio, Ana... [et al] trad), Salamanca, España: Ed. Sígueme.

GADAMER, V, H-G, (2007) **VERDAD Y MÉTODO II**, (12a. Ed.) (Agud Aparicio, A... [et al] trad.), Salamanca, España: Ed. Sígueme.

GADAMER, VI, H-G. (1997) **MITO Y RAZÓN**, (Zúñiga García, j. F. trad.), Barcelona, España: Ed. Paidós.

Ley 133 del 23 de mayo de 1994, recuperada el 21/01/2011 y disponible en

http://www.cnrr.org.co/interior_otros/pdf/ley_133_94.pdf

LITWIN, E. (2000) **LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS. Una nueva agenda para la enseñanza superior**. México. Paidós. P 160

NIÑO LÓPEZ, Daniel Felipe, *La enseñanza de la religión en la Escuela*, en Actualidades pedagógicas, julio-diciembre, no. 050, [en línea] Universidad de la Salle, Bogotá, 2007 [consultado el 12 de julio de 2010] disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/956/95605011.pdf>>

SAVINI D. EN: LITWIN, E. (2000) **LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS. Una nueva agenda para la enseñanza superior.** México. Paidós. P 160

TARSKY, A. (1972). **LA CONCEPCIÓN SEMÁNTICA DE LA VERDAD Y LOS FUNDAMENTOS DE LA SEMÁNTICA.** Buenos Aires. Nueva Visión.

TRACY, David, (1997) **PLURALIDAD Y AMBIGÜEDAD: HERMENÉUTICA, RELIGIÓN, ESPERANZA,** Tr. Tabuyo, María y López, A), Madrid, España: Ed. Trotta.

WARTOFSKY, M.(1973) **INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA.** Vol 2. Madrid. Alianza. P 70-71.

ZUBIRI, J. (1978) **NATURALEZA, HISTORIA, DIOS.** Madrid. Editorial Nacional. P 373-374.