



Aportes de la Etnoeducación al Pluralismo Religioso en el Marco de la Educación Religiosa Escolar¹

Contributions of Ethnoeducation to Religious Freedom respecting of School Religious Education

Contribuições da Etnoeducação para a Pluralidade Religiosa no âmbito da Educação Religiosa Escolar

Ciro Javier Moncada Gúzman*  **Diana Rocío Melo Cárdenas**** 
Carlos Andrés Tafur Cardona***  **Uriel Quirós Carvajal****** 

Resumen

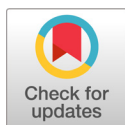
Tipo de artículo:

Informes de investigación y ensayos inéditos

Doi: 10.17533/udea.unipluri.344124

Cómo citar este artículo:

Moncada, C.; Melo, D.; Tafur, C. y Quirós, U. (2022). Aportes de la Etnoeducación al Pluralismo Religioso en el Marco de la Educación Religiosa Escolar. *Uni-Pluriversidad*, 22(2), 1-18. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.344124>



Colombia es un país rico en diversidad cultural gracias al aporte de las comunidades indígenas, campesinas, afrodescendientes, raizales, Rom y la gran variedad de cosmovisiones que se construyen como interpretación de las realidades contextuales que enriquecen la comprensión del mundo de la vida. Sin embargo, es evidente también la invisibilización que estas comunidades han tenido en las escuelas colombianas en lo que corresponde a la diversidad religiosa que subyace a este entramado multicultural, produciendo por una parte un desconocimiento de sus saberes, su espiritualidad y su cosmovivencia, y en el peor de los casos, estigmatizaciones peyorativas de su identidad y sus prácticas religiosas. Por ello, este artículo informa los resultados de una investigación documental bajo el método de revisión sistemática de literatura de Bárbara Kitchenham. Los resultados dan cuenta que el área de la Educación Religiosa Escolar, leída desde la normatividad vigente, puede ser el espacio académico apropiado para favorecer el cultivo del pluralismo religioso a través del reconocimiento del aporte y la riqueza de dichas comunidades originarias. Como principal conclusión, este artículo señala que es posible una articulación etnoeducativa que promueva una formación integral donde la dimensión espiritual sea sujeto también de reflexión, cultivo, desarrollo y perfectibilidad sin ánimos de proselitismo religioso.

Recibido: 2020-10-13 / Aprobado: 2022-12-22

Palabras Clave:

Educación Religiosa Escolar, etnoeducación, libertad religiosa, pluralismo, diversidad cultural

* Corporación Universitaria Iberoamericana. E-mail: cjm2321@gmail.com
** Corporación Universitaria Iberoamericana. E-mail: dmelocar@ibero.edu.co
*** Corporación Universitaria Iberoamericana. E-mail: ctafur@ibero.edu.co
**** Corporación Universitaria Iberoamericana. E-mail: uquiros@ibero.edu.co



Keywords:

School Religious Education, ethnoeducation, religious freedom, pluralism, cultural diversity

Palavras Chave

Educação Religiosa Escolar, etno-educação, liberdade religiosa, pluralismo, diversidade cultural

**Abstract**

Colombia has a wide cultural diversity due to the contribution of indigenous, peasant, Afro-descendant, Raizal, and gypsy communities and the great variety of worldviews that are built as an interpretation of contextual realities that enrich the understanding of the world of life. However, it is also evident the invisibility that these communities have had in Colombian schools in what corresponds to the religious diversity that underlies this multicultural fabric, producing, on the one hand, ignorance of their knowledge, their spirituality, and their worldview. experience and, in the worst case, pejorative stigmatization of their identity and their religious practices. This paper informs a documentary research based on the method of a systematic review of literature by Barbara Kitchenham. According to Colombian current regulations, this paper informs that the area of School Religious Education can be an appropriate academic field to promote a religious pluralism through the recognition of the contribution and wealth of these original communities. As conclusion, ethnic-educational articulation is possible that promotes an integral education where the spiritual dimension is accentuated, also, a subject of reflection, cultivation, development, and perfection without the spirit of religious proselytism.

Resumo

Na Colômbia existe uma grande diversidade cultural devido à contribuição das comunidades indígenas, camponesas, afrodescendentes, Raizal, Rom e a grande variedade de visões de mundo que são construídas como uma interpretação das realidades contextuais que enriquecem a compreensão do mundo da vida. Entretanto, também é evidente que estas comunidades se tornaram invisíveis nas escolas colombianas em termos da diversidade religiosa subjacente a esta estrutura multicultural, produzindo, por um lado, uma falta de conhecimento de seus saberes, espiritualidade e visões de mundo e, nos piores casos, um olhar pejorativo de sua identidade e práticas religiosas. Por esta razão, este artigo relata os resultados de uma pesquisa documental sob o método de revisão sistemática da literatura de Barbara Kitchenham. Os resultados mostram que a área de Educação Religiosa Escolar, lida a partir dos padrões atuais, pode ser o espaço acadêmico apropriado para incentivar o cultivo do pluralismo religioso através do reconhecimento da contribuição e da força dessas comunidades originais. Como conclusão principal, este artigo aponta que é possível criar uma articulação etno-educativa que promove uma educação integral onde a dimensão espiritual também é objeto de reflexão, cultivo, desenvolvimento e perfectibilidade sem o desejo de proselitismo religioso.

Introducción

Colombia cuenta con una gran variedad de población que se ha caracterizado por la diversidad cultural en la cual confluyen diferentes tradiciones, costumbres y creencias esparcidas a lo largo de las regiones que conforman el país. Ante ello, el Estado está en la obligación de procurar la libertad y la igualdad de los ciudadanos, buscando el reconocimiento de los derechos colectivos en el marco de esta multiculturalidad donde se pueda superar la tensión entre la uniformidad y la diferencia a través del diálogo y el aprendizaje mutuo (García, 2017). Sin embargo, la legislación propuesta en dicho sentido aún tiene espacios inacabados que necesitan de propuestas críticas y concretos para la visibilización de la riqueza de dicha diversidad cultural y religiosa (Moncada, 2019).

Lo religioso necesita de forma especial un lugar para la reflexión académica, pues al lado del cristianismo, sistema religioso mayoritario, coexisten otras expresiones de espiritualidad llegadas de Oriente, Medio Oriente, África, Europa, y principalmente, las cosmovisiones originarias de los indígenas nativos del país (Moncada, 2019). Así las cosas, la visibilización y comprensión de los saberes tradicionales y originarios se configuran como una tarea inacabada que busca la consolidación de escenarios más equitativos, justos y pluriculturales (Quintero y Zamora, 2017).

En este sentido, el papel de la escuela no debiera ser la reproducción de un monoculturalismo hegemónico, y menos aún, la invisibilización y estigmatización de las minorías religiosas (Cuellar, Moncada y Valencia, 2020). Por el contrario, en ella se debe construir un escenario multicultural crítico (Soler, 2018) que propenda por el cultivo de la espiritualidad, la promoción del pluralismo religioso y el

desarrollo de la apertura humana, aspectos que no van en contravía con una comprensión laica del país (Cuellar y Moncada, 2019; Mahecha y Serna, 2019). Por tanto, se desarrolló una revisión de literatura a partir de la cual pueda evidenciarse que específicamente el área de la Educación Religiosa Escolar (ERE) puede favorecer dichas intenciones formativas desde la perspectiva de la búsqueda humana del sentido de la vida (Naranjo y Moncada, 2019; Pico et al., 2018).

En la actualidad, la ERE no está libre de configuraciones teóricas y prácticas en ocasiones tendenciosas que dan beneficio de palabra y acción solo a las mayorías a partir de la instrumentalización de la normatividad vigente fundamentada en sus intereses. En principio, hablar de mayorías podría justificarse desde la práctica democrática del país, sin embargo, dicha vía deja abierta en la escuela la posibilidad al desconocimiento, y en el peor de los casos, a la estigmatización o invisibilización de las minorías. De ahí, que desde la academia sean varias las voces que continúan con la indagación de la identidad de la ERE desde los dispuesto por la Ley 115 (1994) para hacer de ella un área que aporte a al proyecto de lo humano sin discriminación (Botero y Hernández, 2018). Fruto de esta dinámica se evidencian transformaciones fundadas en nuevas propuestas curriculares, didácticas y evaluativas que inciden en la concepción de lo que significa la ERE en el ámbito educativo como lugar de formación integral para el cultivo del pluralismo religioso, la concienciación de la apertura humana y el desarrollo de la búsqueda del sentido (Moncada y Pérez, 2020; Cuellar y Mahecha, 2021; Ballesteros et al, 2022).



Ahora bien, el rastreo documental permitió evidenciar también el lugar de la etnoeducación en esta discusión. El Estado colombiano ha promulgado normas que orientan y rigen la acción etnoeducativa tales como la Ley 70 de 1993, la sentencia C-208 de 2007, el Decreto 1278 de 2002, la Ley 1516 de 2012, la declaración de la cátedra de estudios afrocolombianos (Ministerio de Educación Nacional, 2004), entre otros documentos normativos en los cuales es evidente la invitación a visibilizar en las escuelas la riqueza de la diversidad cultural colombiana, acción que favorece también la búsqueda de la promoción del pluralismo religioso (Botero y Hernández, 2017). Sin embargo, no es una política pública que tenga incidencia en todas las prácticas pedagógicas, pues en algunos casos es percibida como obligatoria solo para los lugares donde haya presencia concreta de algunos de los sujetos mencionados en cada documento normativo.

De ahí, que sea necesario seguir fortaleciendo la discusión en dicho sentido, por ello, este escrito justamente se plantea como objetivo dar a conocer algunos aportes de la etnoeducación al cultivo del pluralismo religioso en el marco de la ERE, pues esta área tiene el potencial de favorecer la reflexión por la riqueza de la diversidad cultural del país a través de la promoción del derecho a la libertad religiosa, el cual también puede acoger los aportes de las cosmovisiones originarias a la cotidianidad humana, rescatando así el valor actual de la espiritualidad construida en cada comunidad indígena, afro, raizal, rom, y campesina del país. Para cumplir con este cometido, este artículo manifiesta, en primer lugar, la metodología usada, para luego dar a conocer los principales hallazgos bibliográficos respecto a la articulación entre la ERE y la etnoeducación, de tal forma que se puedan plantear algunas conclusiones a manera de prospectiva de la dinámica que vendría en camino si se asume dicha tarea.

Metodología

Este proyecto se enmarcó en un paradigma cualitativo de la investigación que permitió el ejercicio comprensivo del problema abordado mediante una dinámica interpretativa del fenómeno, lo cual fue posible gracias a que este enfoque se caracteriza por el interés hacia el significado, el énfasis sobre la importancia del contexto y los procesos, y se desarrolla como una estrategia inductiva (Vasilachis et al., 2006; Pérez y Nieto, 2020). Por ello, la perspectiva epistemológica asumida fue la hermenéutica, ya que ella permite la indagación por las diversas intencionalidades que emergen en la literatura objeto de análisis (Pérez et al., 2019).

La entrada metodológica que se desarrolló fue la de una investigación de tipo documental, ya que el interés se concentró en un estudio analítico, ordenado y sistemático de diversos

textos de la política pública colombiana en lo que concierne a la articulación entre el derecho a la libertad religiosa y el derecho a la educación en prospectiva intercultural. Al centro de la reflexión estuvo la búsqueda del aporte de la etnoeducación al pluralismo religioso en el marco de la ERE. Para ello, se abordaron aquellos documentos que mencionaran de manera directa las categorías teóricas propias de esta investigación en textos de carácter normativo, a saber: leyes, decretos, resoluciones, directivas ministeriales y lineamientos gubernamentales (Pérez, Ramírez y Rojas, 2020; Páramo, 2008). Dentro de la variedad de este tipo de investigaciones, se optó específicamente por el método de revisión sistemática de literatura de Kitchenham (2004), que se desarrolló en las siguientes fases: planificación, revisión y análisis.



En cuanto a la fase de planificación, se establecieron como criterios de inclusión y exclusión la clasificación de documentos de política pública y de análisis sobre la misma que tenían relación directa con el problema. Por otra parte, se construyeron instrumentos para la recopilación de la literatura y su posterior análisis tales como RAEs y Matrices estructurales. En la segunda fase, la de revisión, se consultaron diversas fuentes gubernamentales y de publicaciones relacionadas al tema que permitieron la recopilación de la literatura acorde al proyecto de investigación, en total 115 documentos recabados. Por último, la fase de análisis se fundamentó con la intencionalidad de triangular los datos apoyándose en un ejercicio analítico de contenido que conllevó procesos de codificación (abierta, axial y categorial), categorización (intencional y emergente) y sistematización de la información (Cisterna, 2005; Fernández, 2002).

Cada texto seleccionado se leyó en profundidad y se codificaron aquellos fragmentos que dieran cuenta de la política pública y el desarrollo histórico del problema. En coherencia con el objetivo de la revisión, se interpretaron los fragmentos y se agruparon en las siguientes categorías: etnoeducación y ERE. Para triangular, cada autor leyó y sistematizó la información de los textos abordados a partir de matrices de análisis; luego de ello, se realizaron sesiones para revisar la codificación. Los acuerdos se discutieron desde la perspectiva epistemológica de cada investigador y para el caso de los desacuerdos se buscaron evidencias interpretativas en otras fuentes. Finalmente se debatió hasta llegar a acuerdos sobre las temáticas o categorías finales.

Resultados

Este apartado presenta el resultado del análisis de contenido y la triangulación, teniendo en cuenta que se tomaron textos de la política pública en lo que concierne al derecho a la libertad religiosa y a la educación, así como también diversas publicaciones de autores que ya habían indagado por temas cercanos desde la perspectiva del análisis de la ERE en Colombia. En primer lugar, se presenta un recorrido histórico de la ERE, luego, un análisis de la normativa colombiana sobre el derecho a la libertad religiosa y, por último, una aproximación a la definición y comprensión de la etnoeducación.

Reconocimiento histórico de la ERE

El ejercicio documental evidenció la necesidad de entender primero la historia misma de la ERE dentro del acontecer histórico colombiano, de ahí, que primero sea pertinente preguntarse por las implicaciones que ha tenido

la ERE en el marco de la educación colombiana. Dicha tarea implica un rastreo del despliegue que ha tenido esta desde la imposición de una nueva cosmogonía a partir de lo que significó el proceso de invasión y colonización en Abya Yala por parte de España, y luego con el establecimiento de los procesos de educación en la Nueva Granada y con los pactos realizados entre el Estado y la Iglesia Católica, para dar cuenta así de la importancia, el impacto y, sobre todo, las transformaciones que ha tenido la ERE desde la perspectiva educativa (Pérez et al., 2020). Si bien es cierto que, en sentido estricto, en estas épocas no se podría hablar formalmente de ERE, sí es necesario hacer este ejercicio contextualizador para favorecer el proceso comprensivo de su evolución histórica en la actualidad (Ballesteros et al, 2022).

El final de la época medieval en Europa coincidió fundamentalmente con el encuentro



con Abya Yala (1492), su invasión, la colonización de los pueblos originarios y su sometimiento total a las dinámicas sociales, culturales, religiosas y económicas traídas por los conquistadores; quienes ejercieron naturalmente un poder absoluto sobre los que fueron considerados inferiores, alienables y carentes de conocimiento. Gómez (2010) afirma que este dispositivo de poder logró subalternizar todas las representaciones y saberes de este lado del globo, relegándolos a simples objetos de conocimiento y sin ninguna posibilidad de enunciación frente a lo que sería una invasión total del continente “descubierto”. Dicho aparato ideológico, construido por la hegemonía, fue fundamental a la hora de establecer una colonialidad del poder, del saber y del ser entre las culturas indígenas del continente colonizado (Moncada y Pérez, 2020).

El inicio de la modernidad en Europa irrumpe de forma infalible en América, por tanto, todas las tendencias que se gestan allí se ven reflejadas con mayor fuerza en los colonizados, lo cual provoca una transformación de su cultura, sus costumbres y, especialmente, su estilo de vida bajo la concepción cosmogónica que tenían; esto se debe a que en adelante fueron vistos como objetos de explotación gracias al olvido del rostro humano que los cubría (Nieto-Bravo, 2022). Parafraseando en este sentido a Heidegger (1996), podría afirmarse que en la edad moderna las ciencias toman una unidad adentrándose en la posesión de la totalidad de su esencia, así aparece el científico (Español) que sustituye al sabio (Indígena) en su erudición de conocimientos y otras materias. Podría concebirse dicho ejercicio como una colonialidad del saber en la que queda relegado todo conocimiento fuera de lo concebido por los imperativos racionales y morales de la cultura occidental.

Esto provoca entonces, que a su vez se estigmatice, e incluso se suprima, cualquier otro tipo de práctica que no esté contemplada dentro del imaginario europeo. Según Dussel

(2000) “la superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral” (p. 29), lo que da paso a un trabajo arduo, doctrinal e inquisidor para implantar en los “primitivos” una nueva cosmogonía que en el pensamiento colonizador les permita alcanzar cierto estado de humanidad en lo relacionado a las conductas y dinámicas de relaciones sociales.

Así es que, por más de tres siglos se logra establecer una colonialidad del poder, del ser y del hacer en las que especialmente la práctica religiosa permea todos los lugares y campos del continente y desde luego en Colombia. Es hasta la independencia que se comienzan a observar algunos vestigios de lo que sería una educación emancipada del sistema religioso monocultural. Al respecto, Andrade (2011) sostiene que, aunque se crea en 1822 una dirección de enseñanza pública y laica, fracasa por la falta de recursos que impidieron la contratación de nuevos maestros, lo que permite que las congregaciones religiosas sigan con el liderazgo de la educación hasta 1837 cuando José Márquez llega a la presidencia, y bajo las pautas del plan Santander convierte a los conventos en colegios.

A raíz de este hecho, en el país comienza a generarse una división ideológica entre quienes deseaban que la educación estuviera a cargo de las congregaciones religiosas (conservadores) y quienes le apostaban a una educación de carácter público, laico y desde luego alejado del sistema religioso de la Iglesia (Liberales). Aquello, deja en evidencia el inicio de una tensión de carácter político, económico y educativo que se extendería por varias décadas. La creación de la educación pública a mediados del siglo XIX junto con el radicalismo provoca que se empiece a dar un vuelco a la educación tradicional escolástica que desde el medioevo y en la época colonial se venía impartiendo en la sociedad (Castrillón, 2011).



El radicalismo apoyado por los movimientos liberales en América y particularmente en Colombia bajo los ideales del pedagogo Pestalozzi, provocó en la joven República una lucha de ideologías y poderes en cuanto a la manera de impartir la educación; todo el sistema educativo estaba bajo el amparo de la Iglesia Católica, que a su vez estaba respaldada por los movimientos conservadores. Este radicalismo liberal fue ganando espacio y reformando de cierta manera el acto educativo; ello le dio cabida, por primera vez en muchos años, a una educación diferente y más amplia en términos de inclusión, ya que desde los primeros años de la República además de instruir en las asignaturas básicas, la enseñanza de la religión era de carácter obligatorio puesto que se constituía como parte esencial del pénsum académico que era establecido por el Estado, pero orientado por la Iglesia bajo los principios cristianos (Pérez e Idarraga, 2019).

De modo que, se percibe un gran interés por parte de la Iglesia Católica en mantener su impacto evangelizador en la educación, sin embargo, el Estado tenía en sus intenciones el poder otorgarle a la sociedad una educación primero gratuita y segundo obligatoria; pero, sobre todo, que tratara de responder a las necesidades del Estado y no a las de un sistema religioso. Es en esa línea que el decreto orgánico de instrucción pública de 1870 (DOIP) aprueba dos nociones que configuran el proceder educativo y las incidencias de la Iglesia frente a la educación. Jaramillo (1980) en el análisis de este DOIP, lo describe como la obligatoriedad educativa de neutralidad religiosa puesto que se debían formar hombres para una mejor sociedad y esto lo permitía la educación, así como el aspecto religioso no competía al Estado sino de manera particular al individuo, dejando en sus manos la decisión que considerase sobre su orientación religiosa lo que determina la generación de derechos que sustentasen el respeto de la pluralidad de cultos. El artículo 36 de este decreto pide al go-

bierno que no intervenga “en la instrucción religiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros” (DOIP, Art. 36), y señala además que:

Atender muy particularmente a la educación moral, religiosa y republicana de los alumnos, empleando, sin hacer uso de cursos especiales, toda su inteligencia y el método más adecuado, a fin de grabarles indeleblemente convicciones profundas acerca de la existencia del Ser Supremo creador del universo, del respeto que se debe a la religión y a la libertad de conciencia. (DOIP, Art. 82, núm. 3)

A partir de ello, se logran cimentar nuevas reformas en el ámbito educativo estableciendo acuerdos en el que el Estado tenía el poder sobre la educación aun cuando la Iglesia seguía impartiendo sus enseñanzas, con la salvedad de que el enfoque educativo se concebía desde una visión más abierta y secular, y de ese modo, menos conservadora y doctrinal. Esto significó hablar de una educación laica en la que la enseñanza de la formación religiosa podía ser orientada por maestros que se considerasen llevaban una vida recta y de ejemplar testimonio, dejando en claro la no preferencia por algún credo, lo que provocó un malestar para el catolicismo ya que la cátedra religiosa se presentaba como una oportunidad clara para cimentar las bases sólidas de la doctrina cristiana y así mantener sus procesos evangelizadores dentro de la escuela.

De acuerdo con Muñoz (2011), en 1872 se dan algunas modificaciones al DOIP especialmente en lo concerniente a educación religiosa, puesto que el gobierno consideraba que la religión era la base de las conductas y los comportamientos sociales aun cuando tenía un contenido doctrinal, de modo que fue gracias a la iniciativa de los gobiernos liberales



que se logró insertar dentro de los planes de estudios lo que sería la enseñanza en la moral, que separada de la enseñanza religiosa permitiera a los ciudadanos adquirir unas conductas y comportamientos acordes con el hombre moderno, de esta manera el sentimiento religioso no sería contrario a los comportamientos y valores del ciudadano, sino que se convertiría en la base de las relaciones sociales (Muñoz, 2011).

Ahora bien, aunque se dieron algunos acuerdos a través del decreto orgánico de instrucción pública (1870), fue en 1886 cuando fruto de las resistencias de algunos grupos focales especialmente conservadores, lograron establecer una nueva constitución que daría paso a varias contra reformas significativas para el Estado conservador y por supuesto para el sistema religioso mayoritario, ya que establecía que “la Iglesia Católica podrá libremente en Colombia administrar sus asuntos interiores y ejercer actos de autoridad espiritual y de jurisdicción eclesiástica, sin necesidad de autorización del Poder civil” (Constitución Política de Colombia, 1886, Art. 53).

Esta nueva constitución lleva a la firma del concordato entre el Estado colombiano y la Santa Sede en 1887, al respecto se puede afirmar que tanto el preámbulo como los artículos 40 y 41 de dicha constitución le dieron a la Iglesia Católica el poder de vigilar la moralidad y consecuentemente educar a los colombianos, es decir, que tanto los colegios como las universidades o cualquier otro centro de enseñanza sería organizado y orientado bajo los dogmas, preceptos y doctrinas de la religión católica, lo que pone de manifiesto al catolicismo como la religión nacional y su amplia posibilidad de evangelización. A partir de este momento y durante más de un siglo los docentes, especialmente los que impartían la educación religiosa, debían tener un fuerte sustento en la doctrina cristiana, lo que implicó hacer de dicho espacio una catequesis que permi-

tiera mantener y fortalecer la fe de los estudiantes, eso sí bajo la confesión católica (Moncada y Pérez, 2020).

La educación, en lo que corresponde al campo religioso, entra en un proceso pedagógico orientado por los catecismos propuestos por la Iglesia, donde la invitación memorística es evidente ya que es posible hallar allí un aprendizaje mediado por la estructura pregunta-respuesta. Como ya se ha dicho, durante este largo siglo se dio una hegemonía en la parte educativa por parte del catolicismo, sin embargo, las tensiones durante este periodo se siguieron presentando puesto que del lado liberal buscaron otras alternativas pedagógicas que pudieran permear el acto educativo y así dejar de lado dicha pedagogía tradicional que se consideraba no fomentaba el aprendizaje y por el contrario lograba el adoctrinamiento arraigado.

Aunque en el año de 1973 se le da una reforma al concordato, no es sino hasta el año de 1991 con la nueva Constitución Política que la educación toma nuevos aires, especialmente lo que compete a la educación religiosa, ya que se establece el derecho a la libertad religiosa y de cultos y en esa medida vuelve a ser tenido en la escuela el respeto y la promoción por las diversas tendencias religiosas (Moncada, 2019). Dicho punto de llegada, permite preguntarse ahora sobre cómo se asumió el cambio, tanto normativa como académicamente.

Aportes de la normativa colombiana

Producto de las discusiones de Estado posteriores a la Constitución Política (1991), se evidencia la construcción de un aparataje legal normativo que intenta cubrir las responsabilidades del Estado a partir de sus entidades territoriales en lo concerniente a la defensa del derecho a la libertad religiosa, de cultos, de conciencia, y el derecho a la educación, articulados en un mismo escenario llamado ERE (Cuellar y Moncada, 2019).



En ese sentido, el primer documento a referirse es la Constitución Política de Colombia (1991), que aunque inicia en su preámbulo invocando la protección de Dios, más adelante en su artículo primero declara al país como un Estado pluralista, dando a entender que no se está inclinando por un sistema o una creencia religiosa específica, sino que está abierta a la pluralidad religiosa (Pérez, 2017); esto se fundamenta en los artículos 18 y 19 donde se garantiza el derecho a la libertad religiosa y de cultos. Posterior a ello, será la Jurisprudencia con la sentencia C-350 de 1994 de la Corte Constitucional quien definirá dicha intuición señalando la necesidad de brindar las mismas garantías a todos los sistemas religiosos, de tal forma que pueda definirse a Colombia como un país laico.

La Ley 133 de 1994, denominada “estatuto de la libertad religiosa”, garantiza el derecho a la libertad religiosa y de cultos, expresando que ninguna confesión religiosa será estatal. En su artículo tercero, reconoce la diversidad de creencias religiosas por parte del Estado, declarando esta pluralidad como un derecho de todas las personas. En el capítulo IV establece reglas para el correcto funcionamiento de las iglesias y confesiones religiosas. La Corte Constitucional con la Sentencia C-088 de 1994 ratifica la importancia de esta ley para el desarrollo del Estado en tanto pluralista.

El Congreso de la República de Colombia expidió la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994; en su artículo 23 esta Ley establece el área de educación religiosa como un área obligatoria. Por su parte, el artículo 24 de la misma ley garantiza el derecho a la educación religiosa en los establecimientos públicos educativos, velando por la libertad de conciencia, de cultos, y le da el derecho a las madres, padres de familia y cuidadores de elegir el credo para sus hijas e hijos menores de edad. Se puede decir que toda esta normativa, así como la mencionada anteriormente, es coherente

porque defiende que en las instituciones educativas públicas no debe obligarse a que ningún estudiante reciba educación religiosa si va en contra de sus creencias o convicciones religiosas. De esta forma, los docentes quedan vinculados a un proceso obligante de reflexión sobre la importancia de la pluralidad religiosa en la ERE para evitar caer en escenarios proselitistas (Ballesteros et al., 2022; Cuellar et al., 2020; Cuellar y Mahecha, 2021).

El Ministerio del Interior proclama el Decreto 354 de 1998, el cual establece un convenio entre el Estado Colombiano y entidades religiosas Cristianas no Católicas, haciendo alusión en su capítulo I, a los efectos civiles y jurídicos del matrimonio religioso cristiano no católico; y en el capítulo II da pautas para que las madres de familia, padres de familia y cuidadores elijan el tipo de educación religiosa para sus hijos menores de edad. Garantiza el derecho de los estudiantes a recibir educación religiosa cristiana no católica, sin exclusión con ninguna religión; dando responsabilidad a las secretarías de educación para que asesoren en el diseño y ajustes a los currículos de las instituciones educativas estatales. Además, establece la idoneidad docente para impartir el área de educación religiosa cristiana no católica, orienta que se debe contar con “...título de Licenciado en Educación o de Postgrado en Educación con énfasis en estudios de ciencias religiosas cristianas o teología, expedido por una Universidad...” (Decreto 354, Art. 13); presenta una excepción para el ejercicio de docente de educación religiosa por necesidad de servicio; se da un término de diez años para que todos los docentes de educación religiosa se cualifiquen y cumplan con todos los requisitos.

Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional expidió el Estatuto de Profesionalización docente, Decreto 1278 de 2002; que en su artículo 42 literal b, prohíbe a los docentes infundir creencias religiosas. Dicho aspecto ha sido defendido por la Corte Constitucional con



sentencias tales como la T-345 de 2002, donde expresa “prevenir a la Universidad Católica Popular del Risaralda que no puede exigir a un estudiante revelar sus creencias, pero si puede ofrecer otra alternativa académica con la misma rigurosidad, haciendo uso de su autonomía para la enseñanza”. Y en la sentencia T-026 de 2005, ordena al Servicio Nacional de Aprendizaje SENA regional Valle Santiago de Cali presentar alternativas para que una estudiante recupere las horas académicas que se dictan durante el Sabbath y se le respete el derecho a la libertad religiosa².

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional expidió la directiva ministerial 002 de 2004, donde da orientaciones sobre la ERE. Este documento expresa la obligatoriedad de ofrecerla en las instituciones educativas del país e invita a desarrollar un currículo enmarcada en “...la convivencia y la paz, el desarrollo moral, la toma de conciencia de la propia identidad... y al reconocimiento y el respeto de pluralidad religiosa” (pp. 1 – 2). Allí se expresa, además, que la evaluación de esta área hará parte del informe general de desempeño, y será requisito para la promoción; da importancia al área al manifestar que la asignación académica debe dársele a docentes idóneos. Además, se debe incluir en la asignación de la planta de cargos de las entidades territoriales a docentes según la intensidad horaria establecida en el Proyecto Educativo Institucional.

Luego, el Ministerio de Educación Nacional (2006) publicó el Decreto 4500 “por el cual se establecen normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y la Ley 133 de 1994”. Este es el decreto más reciente y vigente que promueve la evaluación en la ERE, su participación en la decisión de la promoción de los estudiantes, y el construirla a partir de una concepción integral de la persona y su trascendencia, discurso que no se reduce

al procelitismo religioso del sistema mayoritario. Este fue ratificado por el Decreto único reglamentario del sector educación para Colombia (Decreto 1075 de 2015).

Con respecto a la etnoeducación, la ley 21 de 1991 aprueba el convenio 169 con los pueblos indígenas y tribales, adoptado por la 76ª reunión de la conferencia general de la Organización Internacional del Trabajo, el cual en sus artículos 21 y 22 da derecho a los pueblos indígenas para una formación profesional; en los artículos 26 al 31 se garantiza la adquisición de una educación en todos los niveles, acorde a su cultura.

La Ley 70 de 1993 expresa en su artículo 1º: “La presente ley tiene por objetivo reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales...”, en el artículo 3º, numeral 1 dice: “El reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana”, se garantiza en el artículo 32 y 34 el derecho a la educación de las comunidades afro, de acuerdo con su cultura, adoptando un currículo pertinente, se tendrá en cuenta: ...la vida social y cultural velando por el patrimonio económico, cultural, sus expresiones artísticas y sus creencias religiosas; por ello, el Estado debe garantizar el derecho de estas comunidades a crear sus propias instituciones educativas.

Posteriormente, el Congreso de la República promulgó la Ley 1381 de 2010, que en su artículo 1º expresa “...tiene como objetivo garantizar el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia... lenguas nativas”, normativa que permite evidenciar la condición de posibilidad que se da en la etnoeducación



para favorecer la comprensión de las cosmovisiones originarias, pues no quedaría anclada como un proceso exclusivo de educación para las comunidades indígenas, sino que se abre la perspectiva a una propuesta pedagógica para todas las escuelas del país, intención que se articula con la propuesta por la UNESCO al respecto (Ley 1516, 2012).

El Ministerio de Educación Nacional (2013) estableció la política educativa para los grupos étnicos en Colombia: Afrocolombianos, Raizales, Palenque, Indígenas y Rom; desarrolla estrategias para mejorar la calidad educativa para estos grupos étnicos, brindando una educación pertinente; ligada a sus creencias y tradiciones. Además, con el Decreto 1075 (2015) se establece:

La Comisión Nacional de Comunidades Negras tiene entre sus funciones la de asesorar la elaboración, formulación y ejecución de políticas de etnoeducación y la construcción de los currículos correspondientes para la prestación del servicio educativo, acorde con las necesidades o expectativas de las comunidades negras. (Art. 1.1.3.4.)

La Comisión Nacional de Trabajo y Conciliación de la Educación para los pueblos indígenas tiene como objetivo la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los Pueblos Indígenas. (Art. 1.1.3.6.)

Es evidente entonces que sí existe un fundamento normativo que permita defender el derecho a la libertad religiosa y el derecho a la educación evitando escenarios de invisibilización y proselitismo a favor de las mayorías. De esta forma, la promoción y desarrollo de ambos derechos podrían articularse en el área de la ERE, pues así se impide su configuración como un escenario de proselitismo, así como

también se podría vincular a una propuesta que responda realmente al llamado de la formación integral en lo que concierne a la dimensión espiritual (Ley 115, 1994, art. 5, num. 1) desde el aporte de los saberes ancestrales, su cosmovivencia y la espiritualidad de las comunidades originarias, característica que puede brindarse desde una prospectiva de la etnoeducación, de ahí que el siguiente acápite tenga como tarea definirla para comprender mejor dicha tarea.

Perspectivas de la etnoeducación

La palabra etnoeducación comprende la comunión de dos conceptos: etnia y educación, en cuanto a la primera, para la Real Academia Española (2020) es una “comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales”, lo que haría de la etnoeducación una acción pedagógica que articula los procesos de enseñanza y aprendizaje en comunidades Indígenas, Afrocolombianas, Raizales y Rom en prospectiva de formación integral.

Fue Bonfill (1981) quien utilizó el término etnoeducación por primera vez. Pretendía referirse a una acción educativa de carácter cultural, pero diferenciada para los grupos étnicos, concepto que fue fruto de su experiencia investigativa, pues en su vida exploró acerca de las costumbres y la cultura en diversas comunidades indígenas, por lo cual, manifestó como necesidad la construcción de un proyecto nacional que incluyera la sabiduría y la espiritualidad indígena, de tal forma que se lograra un ejercicio de interpretación de la realidad latinoamericana desde las categorías de las cosmovisiones originarias.

Es posible entonces comprender que la etnoeducación tiene por principales destinatarios a las comunidades étnicas del país, ello en orden a que “cada grupo humano cuenta con los mecanismos básicos para educar a sus miembros [...] en el contexto de su proyecto de hombre y de sociedad” (Artunduaga, 1997, p. 36), y ella sería el aporte de la academia a



la reflexión y el desarrollo de dicho proyecto. Sin embargo, la riqueza de esta perspectiva puede permear distintos espacios de la cotidianidad de la agenda pública; por un lado, por el saber ancestral que reposa en sus cosmovisiones y en su espiritualidad, pero también, como legado de la conciencia histórica que urge favorecer en los procesos de formación integral en las instituciones educativas, ya que la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico no puede cerrarse con exclusividad a las perspectivas coloniales que se han heredado de Europa (Calvo y García, 2013).

Para Ortega y Giraldo (2019) existe una “diferencia entre etnoeducación y educación indígena institucionalizada, [...] solo la última tendría como objetivo la integración del indígena a la cultura nacional” (p. 73). Esta distinción permite ahondar en la fundamentación epistemológica y sus repercusiones prácticas, pues serían dos acciones pedagógicas distintas pero complementarias, donde la finalidad de su praxis es, por una parte, la educación propia de un grupo étnico en su identidad cultural, pero además, la creación de un proyecto pedagógico que impacte también a la escolarización formal en las instituciones educativas del país a través de la promoción de los saberes y la espiritualidad de las distintas cosmovisiones que se tejen en las comunidades originarias, no desde una perspectiva proselitista, sino de formación integral que favorece espacios críticos multiculturales (Soler, 2018).

Para Enciso (2004), la etnoeducación puede ser configurada como sistema de conocimientos, valores, habilidades y destrezas que permiten el reconocimiento de las características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales de las comunidades originarias, de tal forma, que pueda construirse un proyecto común a favor de la identidad cultural, la cual podría manifestarse con todas sus particularidades hacia otros grupos humanos. Esto, posibilita una comprensión que va más allá de

ser una educación particular, para comprenderse como una praxis pedagógica que favorece distintas dinámicas de la cotidianidad humana, entre ellas, la libertad religiosa y de culto protegiendo los derechos fundamentales de cada persona.

Sin embargo, según Rojas y Castillo (2005), este nuevo concepto no fue asumido con el mismo espíritu con el cual fue pensado, pues ya fueron evidentes algunas manipulaciones a cargo de las instituciones gubernamentales que instrumentalizaron la etnoeducación, pues fue entendida y propuesta con base en discursos demagógicos que veían una oportunidad para las urnas. Además de ello, es necesario ampliar el espectro de la praxis de la etnoeducación, ya que la importancia y riqueza de la diversidad cultural, es un tema vital en las escuelas para favorecer la búsqueda de una configuración del respeto y la valoración de la multiculturalidad e interculturalidad, nuevo horizonte epistemológico que es viable a partir del cultivo del pluralismo (Houghton, 1998).

El Ministerio de Educación Nacional por su parte, siguiendo lo señalado en la Ley 115 (1994), ha reglamentado la atención educativa a los grupos étnicos (Decreto 804, 1995), también ha fomentado espacios de diálogo con las comunidades Afro (Ministerio de Educación Nacional, 1996), por lo cual instauró la cátedra de estudios afrocolombianos (Decreto 1122, 1998), como también reorganizó las entidades territoriales (Directiva Ministerial 08, 2003), dictaminó lo concerniente a la contratación (Directiva Ministerial 12, 2003), diseñó una política pública (Ministerio de Educación Nacional, 2013), y articuló la etnoeducación con el Decreto único reglamentario del sector educación (Decreto 1075, 2015).

Además, el Ministerio de Educación Nacional (2004) afirma que la etnoeducación permite la recuperación, valoración, generación y apropiación de los medios de vida, los saberes,



la espiritualidad, las necesidades y las características de las comunidades originarias a través del fortalecimiento de la identidad, el conocimiento de la historia, la comprensión del trabajo comunitario, el reconocimiento de los movimientos políticos, y el favorecimiento de la dimensión dialógica, tomando a la base la diversidad como una riqueza (pp. 20-21).

Por otra parte, en opinión de Meneses (2016), la etnoeducación pensada desde el contexto colombiano debe ser una apuesta pedagógica y educativa que propenda por la emancipación cultural, política y social de las comunidades Indígenas, Afro y Rom, acción que de entrada va en contraste con los años de opresión, marginación y deformación cultural. De esta forma, el concepto de la etnoeducación queda articulado al objetivo de reivindicación de los derechos de las comunidades minoritarias discriminadas en nombre de las mayorías, así como la recuperación de su valor cultural.

Así, la etnoeducación en la actualidad necesita de mayores espacios de visibilización de las minorías étnicas invisibilizadas en los planes de estudios de las instituciones educativas (Almendra, 2012), de tal forma que no se instrumentalicen, menos aún que se reduzcan a

espacios de información, sino que se rescate el aporte de sus cosmovisiones a la construcción del sentido, del pensamiento crítico, de la concienciación histórica, del pluralismo religioso, de la emancipación social, política y cultural, pues tanto sus saberes como su espiritualidad promueven espacios de reflexión por la formación integral de la persona humana.

Ahora bien, como se ha intentado notar, la etnoeducación no es lejana a varios de los fines de la ERE, pues es posible allí favorecer espacios de diálogo y reflexión por el aporte de las cosmovisiones originarias a la cotidianidad humana, concentrándose principalmente en el valor de lo espiritual, la apertura al misterio, y el cultivo del pluralismo religioso (Roa y Restrepo, 2014; Cuellar y Moncada, 2019). Esto es evidente cuando se supera una postura meramente adoctrinadora de la ERE para configurar en ella, en cambio, espacios que reconozcan la diversidad cultural del contexto colombiano, den respuesta a las necesidades contrahegemónicas de la narrativa tradicional de la historia del país, y favorezcan el reconocimiento del aporte de los saberes ancestrales a la dimensión del sentido de la vida de los estudiantes.

Discusión y Conclusiones

Los resultados de esta revisión documental convergen en que el Estado colombiano ha construido un sustento jurídico con la intención de organizar la comprensión educativa en lo que concierne a la ERE y a la etnoeducación; sin embargo, en la práctica este marco normativo es aún incipiente, ha sido instrumentalizado por los intereses de las mayorías a costa de la invisibilización de las minorías, y tiene todavía mucho por trabajar para evitar la discriminación, el proselitismo y la estigmati-

zación de las comunidades Indígenas, campesinas, Afro, Raizales y Rom (Cuellar y Moncada, 2019; Soler, 2018).

A partir de la revisión de la política pública y del contraste de los autores abordados al respecto, es posible señalar algunos aportes que la etnoeducación puede brindar al desarrollo del pluralismo religioso en el marco de la ERE, tales como el recate del valor de la diversidad cultural, y más específicamente la religiosa, pues este es un lugar propicio para favorecer la interculturalidad, mostrando la riqueza de la sabiduría, la cosmovivencia y la espiritualidad



de las comunidades originarias que contribuyen a la búsqueda y a la construcción del sentido de la vida de los estudiantes, acción que plenamente se articula con la formación integral (Cuellar, Moncada y Valencia, 2020).

Por otra parte, este estudio permite cuestionar las narrativas tradicionales y hegemónicas para favorecer en cambio una perspectiva emancipadora que permita la construcción de la conciencia histórica, la dimensión dialógica, el pensamiento crítico, la interculturalidad, y la búsqueda por el sentido desde la sabiduría ancestral y la espiritualidad propia de dichas cosmovisiones (Mahecha, Moncada y Quitián, 2021). Empero, si bien este no será el único objeto de estudio de la ERE, sí es un lugar rico para la reflexión y el diálogo en prospectiva de formación integral, camino que supera la visión minimalista de una ERE pensada como

lugar para el proselitismo religioso del sistema mayoritario de creencias (Quintero, 2021).

Vale la pena señalar que, como resultado de esta revisión, no se pretende atacar o juzgar el papel que desempeñó la Iglesia Católica en todo el camino del desarrollo histórico de Colombia, pues se reconoce la contribución que tuvo a la vida y la evolución del país (Pérez et al., 2020); destacar o cuestionar los roles y aportes de la Iglesia Católica desbordan los objetivos de este estudio de revisión e invita al desarrollo de nuevos estudios con este propósito. Finalmente, a partir de esta revisión se invita a leer, desde una perspectiva diferente, el tema de estudio y se propone una nueva mirada sobre la ERE y el aporte que la etnoeducación le puede brindar para evitar la tentación del proselitismo religioso, y en cambio orientarse al cultivo del pluralismo (Quintero, 2021).

Notas

1. Artículo de revisión producto de la investigación “Articulación entre el derecho a la libertad religiosa y el derecho a la educación en prospectiva intercultural” financiado por la Corporación Universitaria Iberoamericana durante el año 2020
2. Es posible encontrar un buen ejercicio de recopilación de la jurisprudencia que se ha construido en los últimos años en el documento del Ministerio del Interior (2015) titulado “Libertad religiosa y de Cultos: Ámbitos de aplicación práctica desde la Constitución, la ley y la jurisprudencia”, donde se establece una recopilación de normas que hacen alusión al derecho a la libertad religiosa y de cultos en variados sectores de la cotidianidad de los ciudadanos colombianos.

Referencias

- Almendra, A. (2012). *Proyección educativa indígena: profundización de la mochila en el marco de una etnoeducación de calidad*. MEN.
- Andrade, M. (2011). Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración, *Revista Historelo*, 3(6), 154-172. <http://www.scielo.org.co/pdf/histo/v3n6/v3n6a07.pdf>
- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 35-45. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a02.pdf>



- Ballesteros, I., Peñaranda, M., Mahecha, G., Bonilla, J., Ibarra, V., Moncada, C., Escobar, J. y Cuellar, N. (2022). *Prospectivas evaluativas para la educación religiosa escolar en Colombia*. Sello Editorial Unicatólica - Editorial Bonaventuriana. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/258
- Bonfill, G. (1981). *La categoría de indio, una categoría de la situación colonial*. UNAM.
- Botero, C. y Hernández, A. (Ed.), (2018). *Approaches to the Nature and Epistemological Foundations: Of Religious Education in Colombian Schools*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr33dht>
- Botero, D. y Hernández, A. [Comp.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica.
- Calvo, G. y García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de la Educación*, 32, 343-360. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296/11714>
- Castrillón, J. (2011). Elementos históricos para una comprensión de la ERE en Colombia. En J. Meza [Ed]. *Educación Religiosa Escolar, naturaleza, fundamentos y perspectivas*, (pp. 37-70). Editorial San Pablo.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14(1). 61 - 71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Constitución Política de Colombia (1886). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7153>
- Constitución Política de Colombia (1991). <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Corte Constitucional. (1994). Sentencia C-350. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/c-350-94.htm>
- Corte Constitucional. (1994). Sentencia C-088. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/c-088-94.htm>
- Corte Constitucional. (2002). Sentencia T-345. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/T-345-02.htm>
- Corte Constitucional. (2005). Sentencia T-026. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2005/T-026-05.htm>
- Corte Constitucional. (2007). Sentencia C-208. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/C-208-07.htm>
- Cuellar, N. y Mahecha, G. (2021). *Aproximaciones al diseño didáctico para la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/108
- Cuellar, N. y Moncada, C. [Ed.] (2019). *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia*. Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Cuellar, N., Moncada, C. y Valencia, W. [Comp.] (2020). *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación*. Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84
- Decreto 1075 de 2015 (26 de mayo), por medio del cual se expide el Decreto único reglamentario del sector educación. Diario oficial 4923. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Decreto 1122 de 1998 (18 de junio), por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. Diario oficial 43325. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1861091>
- Decreto 1278 de 2002 (19 de junio), por el cual se estipulan orientaciones o el Estatuto de Profesionalización Docente. Diario Oficial 44.840. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Decreto 4500 de 2006 (19 de diciembre), por medio del cual se establecen normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y la Ley 133 de 1994. Diario Oficial 46.487. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22461>



- Decreto 354 de 1998 (19 de febrero). Por el cual se aprueba el Convenio de Derecho Público Interno número 1 de 1997, entre el Estado colombiano y algunas Entidades Religiosas Cristianas no Católicas. Diario oficial 43245. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/decreto_354_de_1998.pdf
- Decreto 804 de 1995 (8 de mayo), por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Diario oficial 41853. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1377&dt=S>
- Dussel, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Editorial CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf
- Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. MEN. https://afrocolombia.webnode.es/_files/200000031-ba2d8ba72f/Estado-arte-etnoeducacion-colombia.pdf
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(96), 35-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- García, J. (2017). La uniformidad versus la diferencia. Un desencuentro en Colombia. *Uni-pluriversidad*, 17(1), 11-13. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/329414/20785912>
- Gómez, J. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El Ágora USB*, 10(1), 87-105. <https://doi.org/10.21500/16578031.366>
- Heidegger, M. (1996). *La época de la imagen del mundo*. Alianza.
- Houghton, J. (1998). ¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? Algunas hipótesis. En M. Trillos (comp.), *Educación endógena frente a educación formal* (pp. 52-67). Universidad de los Andes.
- Jaramillo, J. (1980) Decreto Orgánico de Instrucción Pública Nov. 1/1870. *Revista Colombiana de Educación*, (5). <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.5024>
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele, UK, *Keele University*, 33, 1-26. <http://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>
- Ley 21 de 1991 (4 de marzo), por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76ª. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. Diario oficial 39720. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1577376>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario oficial 41.214. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 133 de 1994 (23 de mayo), por la cual se desarrolla el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política. Diario oficial 41.369. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>
- Ley 1381 de 2010 (25 de enero), Por la cual se desarrollan los artículos 7o, 8o, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4o, 5o y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Diario oficial 47603. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1678407>
- Ley 1516 de 2012 (6 de febrero), Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales”, firmada en París el 20 de octubre de 2005. Diario oficial 48335. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1516_2012.html
- Ley 70 de 1993 (27 de agosto), por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Diario Oficial 41013. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>
- Mahecha, G., Moncada, C. y Quitián, E. (2021). Aportes de la espiritualidad a la construcción de pluralismo religioso en la escuela. En L. Ríos y W. Renán (Ed.) *Hecho religioso, cultura y derecho: la libertad religiosa en iberoamérica*. (pp. 574-590). Editorial Unimagdalena, Ministerio del interior.
- Mahecha, G., y Serna, V. (2019). Una pedagogía para la formación espiritual desde la Educación Religiosa Escolar. En N. Cuéllar y C. Moncada (Ed.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 85-124). Sello Editorial Ucatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53



- Meneses, Y. (2016). "La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 35-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v18n27/v18n27a03.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos, redes de experiencias etnoeducativas, y las publicaciones. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85375_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Directiva Ministerial 002. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-86181_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Directiva Ministerial 08. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86191.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Directiva Ministerial 12. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86190.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Lineamientos para la catedral de estudios afrocolombianos, retos, enfoques y caminos, una mirada indígena. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-326662_archivo_pdf_Dia4_POLITICA_PUBLICA_PARA_LOS_GRUPOS_ETNICOS.pdf
- Ministerio del Interior. (2015). Documento Libertad Religiosa y de Cultos. Ámbito de aplicación práctica desde la Constitución, la ley y la jurisprudencia. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/libro_def_2015_25_01_2015_1_mmm.pdf
- Moncada, C. (2019). ¿Qué es lo nuclear de la Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia? En N. Cuellar, y C. Moncada, [Ed.]. *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 53-86). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Moncada, C. y Pérez, J. (2020). Análisis de la Educación Religiosa Escolar desde la normatividad colombiana como aporte a la reflexión educativa en Latinoamérica. En J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto, y J. Santamaría-Rodríguez. *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano*, (pp. 60-81). Editorial Comunicarte. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Muñoz, F. (2011). El ideal del nuevo ciudadano: entre educación moral, religiosa y republicana. Adaptación del decreto orgánico de instrucción pública primaria de 1870 en el Estado soberano del Cauca. *Historia y espacio*, 7(37), 154-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4035683>
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Revista Educación y Educadores*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Nieto-Bravo, J. (2022). *Desarrollo con rostro humano desde las prácticas educativas populares*. Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/46544/Obracompleta.Coleccion440.2022Nieto-johan.pdf?sequence=1>
- Ortega, L. y Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), 70-88. <https://doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>
- Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez, J. (2017). La Teología en relación a la ERE, un llamado a la educación en la pluralidad. *Revista Cultura*, (274), 21-24. <https://conaced.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/Revista-274-final.pdf>
- Pérez, J. y Idarraga, M. (2019). Breve análisis histórico descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis psicológica*, 14(1), 102-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7150893>
- Pérez, J. y Nieto, J. (2020) *Reflexiones metodológicas de investigación educativa*. Perspectivas sociales. Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31292/Obracompleta.Coleccion440.2020Perezjohn.pdf?sequence=4&isAllowed=y>



- Pérez, J., Nieto, J., y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 21 - 29. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/1248>
- Pérez, J., Pinto, C., Moncada, C., Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano*. Comunicarte. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Pérez, J., Ramírez, J. y Rojas, J. (2020). La investigación documental como sustento de la investigación social y educativa. En J. Pérez y J. Nieto: *Reflexiones Metodológicas de investigación educativa: Perspectivas sociales*, (pp. 105-135). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31292/Obra-completa.Coleccion440.2020Perezjohn.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Pico, A., Cubillos, H. y Mahecha, G. (2018). Aportes de la dimensión espiritual al currículo de la ERE en el caso de la educación básica. *Revista Nuevas Búsquedas*, (8), 15-27. http://www.unimonstrate.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Nuevas-busquedas_alta1.pdf
- Quintero, D. y Zamora, N. (2017). Una aproximación al concepto de apropiación social del conocimiento: desde los conocimientos tradicionales de las comunidades afrocolombianas e indígenas. *Uni-pluriversidad*, 17(1), 50-58. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/329386/20785917>
- Quintero, F. (2021). Representaciones sociales sobre educación religiosa escolar en una sociedad plural. *Revista educación y educadores*, 24(3), 24-33. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.3.3>
- Real Academia Española (2020). Diccionario de la lengua española. <https://www.rae.es/>
- Roa, L. y Restrepo, L. (2014). El currículo incluyente y diverso de la clase de religión en escuelas del Cauca, Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 98-109. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/25/25>
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Soler, S. (2018). Racismo y educación. Una revisión crítica. *EDUR*, 34, e192221. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698192221>
- Vasilachis, I. et al. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

