

APROXIMACIONES AL DISEÑO DIDÁCTICO  
PARA LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM

2021



Aproximaciones al diseño didáctico para la educación religiosa escolar / Ciro Javier Moncada Guzmán, Haider Enrique Cubillos Hernández, José Edward Escobar Mejía, Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán, Ismael Leonardo Ballesteros, Camilo Alfonso López Saavedra, Natalia Cuéllar Orrego, Compiladores: Natalia Cuéllar Orrego, Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán – Cali: Sello Editorial UNICATÓLICA, 2021

113 páginas

ISBN 978-958-53462-5-3

Capítulo 1. Los problemas de la didáctica de la ere en Colombia – Capítulo 2. ¿Qué es la didáctica?: acercamiento desde la práctica docente – Capítulo 3. Experiencias didácticas en ere: caminos para una didáctica de la Espiritualidad – Capítulo 4. Educación religiosa escolar: hacia una didáctica específica en el marco de la espiritualidad

1. Educación religiosa – Colombia

268.432cd22ed

A654

### *Aproximaciones al Diseño Didáctico para la Educación Religiosa Escolar*

© Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

© Compiladores: Natalia Cuellar, Gustavo A Mahecha Beltrán

**ISBN: 978-958-53462-5-3**

**Primera edición, Noviembre 2021**

**UNICATÓLICA**

Carrera. 122 no. 12 - 459 Pance

[www.unicatolica.edu.co](http://www.unicatolica.edu.co)

Cali, Valle del Cauca – Colombia

#### **Canciller**

Mons. Darío de Jesús Monsalve Mejía

#### **Rector**

Harold Enrique Banguero Lozano

#### **Vicerrectora Académica**

Luz Elena Grajales López

#### **Director de Investigaciones**

Fabio Alberto Enríquez Martínez

#### **Editor General**

Duván Peña Benítez

#### **Corrección de estilo, diagramación y diseño**

Tatiana Rodríguez Morales

*El contenido de esta publicación no compromete el pensamiento de la institución, es responsabilidad absoluta de sus autores.*

*Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte, por ningún medio impreso o digital sin permiso escrito de los titulares.*

# APROXIMACIONES AL DISEÑO DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

## **Compiladores:**

Natalia Cuellar Orrego  
Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán

## **Autores:**

Ciro Javier Moncada Guzmán  
Haider Enrique Cubillos Hernández  
José Edwar Escobar Mejía  
Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán  
Natalia Cuellar Orrego  
Ismael Leonardo Ballesteros Guerrero  
Camilo Alfonso López Saavedra

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM



**UNICATÓLICA**  
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA  
LUMEN GENTIUM



# CONTENIDO

---

<b>PRÓLOGO</b> .....	9
INTRODUCCIÓN .....	13
<b>CAPÍTULO 1. LOS PROBLEMAS DE LA DIDÁCTICA DE LA ERE EN COLOMBIA</b> .....	<b>17</b>
INTRODUCCIÓN .....	18
¿CUÁL ES LA IDENTIDAD DE LA DIDÁCTICA DE LA ERE EN COLOMBIA? .....	20
ASPECTOS DIDÁCTICOS QUE SUBYACEN AL MATERIAL EXISTENTE PROPUESTO PARA LA ERE .....	28
ESTÁNDARES PARA LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA (CEC).....	28
PROPUESTA SALESIANA: MARIO LEONARDO PERESSON TONELLI .....	31
SERIE ERE ENCUENTRO: EDITORIAL PAULINAS.....	33
NUESTRA RELIGIÓN: EDITORIAL SANTILLANA .....	36
GUÍAS DE TRABAJO: CENTRO VICENTINO DE EVANGELIZACIÓN.....	38
COLECCIÓN CREO: EDITORIAL SAN PABLO .....	39
EDITORIAL SM .....	41
PROPUESTAS ALTERNATIVAS .....	43
A MANERA DE CIERRE.....	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	47
<b>CAPÍTULO 2. ¿QUÉ ES LA DIDÁCTICA?: ACERCAMIENTO DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE</b> .....	<b>51</b>
INTRODUCCIÓN .....	51
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA .....	54
SABER PEDAGÓGICO EN RELACIÓN CON UNA DIDÁCTICA PARA LA ERE .....	60
EPISTEMOLOGÍA DE UNA DIDÁCTICA PARA LA ERE .....	64
CUESTIONES DE LA DIDÁCTICA EN LA PEDAGOGÍA .....	70
PEDAGOGÍA-DIDÁCTICA .....	72
LA DIDÁCTICA COMO ENSEÑANZA EN LA PEDAGOGÍA .....	76
ENSEÑAR Y APRENDER COMO “NECESIDAD” DIDÁCTICA.....	79

DIDÁCTICA QUE RELACIONA EL DESEO Y LA NECESIDAD.....	83
A MANERA DE CIERRE.....	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86

**CAPÍTULO 3. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN ERE: CAMINOS PARA UNA DIDÁCTICA DE LA ESPIRITUALIDAD..... 89**

INTRODUCCIÓN.....	89
CATEGORÍAS TENDIENTES A LA EJECUCIÓN DE UNA DIDÁCTICA PARA LA ERE .....	92
HUMANISMO Y HUMANIZACIÓN.....	93
INTEGRALIDAD.....	99
PERSONALIZACIÓN .....	105
FORMACIÓN POLÍTICA.....	110
PLURALISMO Y DIVERSIDAD.....	116
LIBERTAD Y LIBERACIÓN .....	119
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.....	123
A MANERA DE CIERRE.....	126
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	128

**CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR: HACIA UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA EN EL MARCO DE LA ESPIRITUALIDAD ..... 129**

INTRODUCCIÓN.....	130
INTERIORIDAD.....	131
ÁPERTURA HUMANA .....	141
HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA ERE EN EL MARCO DE LA ESPIRITUALIDAD.....	146
A MANERA DE CIERRE.....	149
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	152

**AUTORES..... 155**

**GRUPOS DE INVESTIGACIÓN ..... 159**

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 2.1. PEDAGOGÍA EN RELACIÓN CON LA DIDÁCTICA.....	72
FIGURA 2.2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DIDÁCTICA PARA LA ERE?.....	74
FIGURA 2.3. BINOMIO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	76
FIGURA 2.4. ¿ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMO ERROR CAUSAL? .....	77
FIGURA 2.5. DESEO DEL SER HUMANO DE APRENDER Y ENSEÑAR .....	80
FIGURA 2.6. DESEO DE APRENDER CON LA NECESIDAD DE SER EDUCADO.....	83
FIGURA 3.1. EJERCICIO RELACIONAL DE LOS SUJETOS EN CLAVE ESPIRITUAL.....	91
FIGURA 3.2. PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO DE LAS DIMENSIONES BÁSICAS DE LA PERSONA.....	104
FIGURA 3.3. EJERCICIO RELACIONAL DE LOS SUJETOS EN CLAVE ESPIRITUAL.....	108

## LISTA DE TABLAS

TABLA 1.1.	
SECUENCIA DIDÁCTICA CONSTRUIDA A PARTIR DE LOS RELATOS DE LOS DOCENTES .....	26



# PRÓLOGO

Javier Melloni S. J.

No vivimos en una época de cambios, sino en un cambio de época, lo que afecta a todos los órdenes exteriores e interiores, personales y colectivos, tangibles e intangibles de nuestra existencia. Los grandes referentes de la cosmovisión de antaño han dejado de ser significativos para muchos y, en estos momentos, todo está abierto. En el campo específico de la religión, esta situación es todavía más patente. Las reacciones son múltiples y hay que estar muy atentos para ir al paso acompasado de esta mutación de los tiempos. Este es el tiempo al que nos toca responder. No conviene resistirse ni retrasarse, pero tampoco abalanzarse ni precipitarse.

Los términos que se manejan para referirse a esa dimensión que, hasta ahora, había sido lo específico de las religiones son: espiritualidad, interioridad, trascendencia, cualidad de vida, apertura humana, entre otras. Esta vacilación léxica es fruto de una indagación en curso que busca los términos adecuados para darse a entender. Todos ellos son pertinentes, a la vez que son insuficientes: *espiritualidad* tiene el riesgo de oponerse a corporeidad; *interioridad* a exterioridad; *trascendencia* a inmanencia, ... De ser así, no avanzaríamos mucho. La clave del paradigma emergente es su cualidad integradora y no dual, de manera que, en cada momento, están presentes todas las dimensiones del ser humano, tanto personales, como relacionales como sociales. Y no solo del ser humano, sino de la realidad misma, que es inseparablemente humana, cósmica y divina.

Lo antiguo parece y lo nuevo todavía no emerge, ¿o sí? En verdad, ya está emergiendo y cuando parecería que aún no tenemos suficientes claves para reconocer lo que está adviniendo y –todavía menos– para transmitirlo, resulta que aparecen obras como esta, que reflejan una madurez notable en el camino recorrido.

Tal como se enuncia al comienzo, esta publicación se propone responder a “la necesidad de desarrollar nuevos núcleos de comprensión en la Educación Religiosa Escolar a partir del pluralismo religioso, la espiritualidad y la apertura humana. Estos tres aspectos procuran una formación integral”. En otro lugar se dice que se propone “una articulación con el proyecto de lo humano, a partir de su incidencia en el robustecimiento de la dimensionalidad humana desde tres componentes fundamentales: lo espiritual, lo religioso y lo trascendente”. Y en otro que “la interioridad y la apertura humana, entendidas como los núcleos problematizadores sobre los cuales hay que tejer la reflexión y el desarrollo de esta didáctica específica”.

Dicho de diversas formas a lo largo de las numerosas aportaciones, autores y autoras que participan en esta investigación, tres son las cuestiones clave en juego dentro de Educación Religiosa Escolar. Por un lado, asumir y respetar la diversidad existente de pluralidad de caminos religiosos que, hoy, se da en todo el planeta y también en la sociedad colombiana. Y, por el otro, despertar y cultivar esa dimensión intangible –pero fundamental– en el alumnado, sin la cual no podemos llegar a realizarnos plenamente como personas. Pero, además, señalar y suscitar la dimensión trascendente, es decir, esa *profundidad de lo real* que no se agota en ningún ser humano, sino que es *Aquello* de lo que todos los seres participan.

### **Veamos con un poco más de atención esta trilogía.**

**El pluralismo religioso.** Ya no nos podemos comprender a partir de una única religión. Las tradiciones religiosas actualmente constituidas surgieron en un marco cultural y cosmovisional que ya no es el nuestro. Aparecieron en sociedades agrarias y ganaderas, en las cuales la extensión territorial del grupo se identificaba con la extensión de la misma humanidad. Las certezas de la comunidad marcaban el límite de lo que se podía creer o pensar, censurando cualquier transgresión cosmovisional que amenazara al grupo. En algunos territorios, se dieron las condiciones para que diversas religiones convivieran unas con otras (cuando no lograron devorarse unas a otras) pero, en el mejor de los casos, se dio una mera coexistencia entre ellas, con indiferencia de las unas hacia las otras. En cambio, hoy, cuando hablamos de pluralismo religioso, no nos referimos simplemente a la constatación de una pluralidad de hecho a escala planetaria, sino a algo mucho más importante y enriquecedor: a una pluralidad de derecho constitutiva del fenómeno religioso capaz

de acoger la diferencia como una oportunidad para enriquecernos mutuamente, sin que nadie relativice, por ello, su propia identidad ni la niegue. En una mentalidad basada en la competitividad y la confrontación, las religiones se oponen entre sí, mientras que, en una mentalidad no dual, se complementan y se iluminan de forma recíproca, incluso hasta el punto de llegarse a reverenciar de mutuamente. En el ámbito de la Educación Religiosa Escolar, el reto es doble: transmitir a las nuevas generaciones la importancia que tiene el legado que les precede, de forma que puedan sentirse insertos en una tradición determinada y, al mismo tiempo, lograr que estén abiertos con respeto a las demás. Como bien se dice en estas páginas, es fundamental el respeto por las diversas formas de creencia del alumnado: “No se puede entrar a romper lo vulnerable, puesto que muchos no comprenden lo que creen y no han fundamentado las doctrinas de su fe (...). En un aula de clase no se tiene uniformidad en el pensamiento, se tiene diversidad, pluralismo”.

**Espiritualidad.** A lo largo de la propuesta didáctica de este libro, queda claro que el término *espiritualidad* no introduce una dualidad. En realidad, se entiende como “una forma de vida (ética), de pensamiento (política) y de acción (dignidad y libertad) que es fundamental para la coherencia de una propuesta formativa (pedagogía de la espiritualidad) que apueste por necesarias búsquedas de resignificación en los términos que corresponda a cada persona”. La definición es amplia y compleja. La espiritualidad no es concebida como un ámbito aparte, sino como el flujo interno que los une a todos ellos. Se trata de poder transmitir al alumnado que el ser humano queda amputado si no cultiva tal dimensión que está más allá de las confesiones o configuraciones particulares. Este es uno de los retos más importantes de nuestros centros educativos: poder equipar a las nuevas generaciones de unos instrumentos básicos de autoconocimiento, para que su actuación en el mundo no sea ciega, sino que conozcan su mundo interior y sus motivaciones más profundas y no queden a merced de ideologías o modas inmediatistas o epidérmicas. Ese sería el aspecto inmanente de lo religioso.

**Apertura a la trascendencia.** Este tercer aspecto apunta al horizonte del *misterio*, hacia esa *profundidad de lo real* que no se agota en uno mismo, sino que comienza en cada uno y en cada una. Se trata de poder ofrecer herramientas para suscitar, acompañar y ahondar en ese *fondo* al que tienden todos los anhelos humanos y que, ninguno de ellos ni ninguna de sus formas, agotan.

En definitiva, lo que en nuestros días está en juego es cómo suscitar, cultivar y acrecentar dichos tres aspectos de esta única y poliédrica dimensión que, tradicionalmente, está incluida en la categoría de lo “religioso”. Como se deduce de lo mencionado, hoy esta palabra es problemática, pues no recoge todos los elementos implicados, como tampoco lo recogen ninguno de los demás términos. Una expresión que aparece a lo largo de esta investigación-propuesta es la “*Interioridad trascendente*”, logrando una buena síntesis de los elementos concernidos. Otro de sus términos sugerentes es la *enseñabilidad*, es decir, cómo transmitirle a la generación emergente la apertura a esta dimensión, a aquella generación que va a tomar el relevo en las próximas décadas y que vienen en la tarea de gestionar la vida en el planeta y de asumir el reto de su propia humanidad.

Me permito hacer dos consideraciones más en este prólogo que tan amablemente se me ha invitado a elaborar. La primera es que la experiencia religiosa, la apertura a lo Invisible no es una cuestión técnica, sino que se transmite por contagio, es decir, se comunica en la medida que se vive. Ello implica directamente la cualidad espiritual de los docentes. Tanto más posible y creíble será esta transmisión al alumnado, en la medida en que más profunda, amplia y verdadera sea la vivencia personal de los/as educadores/as que la transmitan.

La segunda consideración al leer esta obra –que es de un gran calado reflexivo– consiste en haber constatado que lo que se dice de y para Colombia podría ser dicho de y para la mayoría de los países del planeta. Anima y fortalece tomar consciencia de que, cada vez más, la humanidad comparte el mismo destino, no para caer en una globalización esterilizante y homogeneizante que anularía la especificidad de cada lugar, sino para saberse formar parte de un cambio civilizatorio compartido que toma cuerpo, alma y rostro en cada territorio de nuestra *Casa común*.

## INTRODUCCIÓN

Este libro es producto de una travesía de cinco años de diálogo e investigación entre los investigadores de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali, la Universidad Santo Tomás de Bogotá, y otras instituciones que se han ido vinculando. Todos ellos, inquietos por la identidad de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en Colombia, han propuesto una ruta problematizadora que inició con la pregunta por la naturaleza y los fundamentos epistemológicos (Botero y Hernández, 2017; 2018), dando paso a la inquietud por su corpus disciplinar en tanto disciplina escolar (Cuellar y Moncada, 2019), base para iniciar la pregunta por el *currículo* (Cuellar et al., 2020), la *didáctica* (presente obra) y la *evaluación* (próxima fase).

En el marco de este eje articulador de la ERE, la pregunta por la didáctica no aparece como la preocupación casuística sobre cómo diseñar una clase, sino que se centra en derivadas de las fases anteriores, asumiendo la relevancia de la epistemología construida durante años de investigación, y asumiendo que su identidad radica en la preocupación por la formación integral con base en el aporte de la Educación Religiosa Escolar al desarrollo de la espiritualidad, el cultivo del pluralismo religioso y la concienciación de la apertura humana (trascendencia). Desde esta comprensión, la presente obra manifiesta los hallazgos de la investigación, en lo que corresponde a la pregunta por la *enseñabilidad* que propende la ERE, en el marco de un currículo socio-crítico-humanista que busca armonizar con los principales proyectos de la comunidad humana, así como el despertar del aprendizaje y sus consecuencias en esta área del conocimiento.

Como es propio de los procesos investigativos, se consideran múltiples variables desde las perspectivas problémica, envolvente, ascendente y prospectiva, las cuales hacen de esta experiencia específica algo dinámico que exige el reconocimiento de las particularidades de los problemas de la didáctica de la ERE en Colombia. Por ello, Natalia Cuellar y Ciro Moncada realizan un análisis y presentan los resultados del trabajo de campo, partiendo del uso de los métodos narrativos, la información que evidencia algunas comprensiones que se han naturalizado acerca del concepto “didáctica”, junto con sus implicaciones en las prácticas pedagógicas de los sujetos abordados. Por otra parte, se muestra allí la

aproximación al análisis de algunas obras didácticas propuestas por las comunes casas editoriales, proceso comparado con la construcción de guías de varios profesores de ERE, como fruto de la iniciativa en distintas regiones del país.

Luego de ello, los maestros José Edwar Escobar e Ismael Ballesteros, basándose en los datos evidenciados en el primer capítulo y habiendo sistematizando algunos cimientos conceptuales correspondientes a la teoría didáctica, muestran su relación e implicaciones con las ciencias de la educación, el saber pedagógico, las didácticas específicas, la pedagogía, el deseo del ser humano, la necesidad del saber, la enseñanza y el aprendizaje y, de manera especial, con una didáctica específica para la ERE.

Después, los educadores Haider Enrique Cubillos y Gustavo Adolfo Mahecha hacen un proceso de sistematización, desde su propia experiencia como promotores de la espiritualidad, la trascendencia y el pluralismo: “camino para una didáctica de la espiritualidad”, ejercicio que permite evidenciar las implicaciones prácticas, epistemológicas y didácticas que subyacen cuando se ha abordado la ERE desde una identidad construida a lo largo de todo este caminar investigativo. Por ello, se resalta allí la importancia de categorías tales como: humanismo y humanización, formación política, integralidad, pluralismo, personalización, sistematización de experiencias, diversidad, libertad y liberación.

Por último, se sintetizan investigativamente y se presentan los resultados del análisis y la reflexión en el capítulo titulado: “Educación Religiosa Escolar: hacia una didáctica específica en el marco de la espiritualidad”, el cual manifiesta la episteme propia de esta dinámica educativa, atendiendo a la pregunta por la enseñabilidad de la ERE. Ello, de tal forma que se presenta la articulación y vinculación fundante entre dos movimientos: uno al interior y el otro al exterior de las personas, los cuales articulan la experiencia cotidiana de la espiritualidad, el pluralismo y la apertura humana, asumiéndolos como núcleos de la identidad de la Educación Religiosa Escolar tendientes a la significación colaborativa, a la resignificación personal y colectiva, así como a la necesaria transformación de realidades en medio del mundo de la vida. La confianza está puesta en que esta obra sea un material de confrontación para las prácticas pedagógicas de la ERE de sus lectores, ya que no está escrita con la intención de favorecer el aspecto especulativo, ni con pretensiones

de hacer las veces de recetario, sino como ejercicio de la reflexión e investigación que enriquezca las propias prácticas desde una perspectiva de la cualificación docente y una constante libertad y liberación de cualquier tipo de sesgos e ilusiones de objetividad. Todo ello, en medio de una Educación Religiosa Escolar que ha pasado y sigue pasando por considerables errores de comprensión tanto en su identidad, como en su epistemología, currículo y didáctica.



# CAPÍTULO 1.

## LOS PROBLEMAS DE LA DIDÁCTICA DE LA ERE EN COLOMBIA

Natalia Cuellar Orrego<sup>1</sup> - Ciro Javier Moncada Guzmán<sup>2</sup>

En conclusión, la transformación epistemológica no se puede quedar en el mero terreno del discurso, sino que se debe evidenciar en las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Religiosa del país, de tal forma que sea indispensable repensar la didáctica, el currículo, y la evaluación, es decir, también es necesaria una transformación pedagógica.

**(Cuellar y Moncada, 2019, p. 131)**

---

<sup>1</sup> Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle y licenciada en Filosofía de la misma universidad. Docente e investigadora del Departamento de Humanidades de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de la ciudad de Cali. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE). Líneas de investigación: Filosofía, estudios de la religión, psicología, humanidades y logoterapia. Correo electrónico: nallaego@hotmail.com.

<sup>2</sup> Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás (USTA) Colombia, con estudios eclesiósticos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá. Docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de USTA Colombia, así como de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE). Líneas de investigación: cultura digital, espiritualidad, estudios de la religión y ERE. Correo electrónico: cjm2321@gmail.com.

## INTRODUCCIÓN

Este primer capítulo pretende evidenciar la problematización que subyace a la pregunta sobre la didáctica específica de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en el contexto colombiano. Dicha intencionalidad es abordada desde los resultados obtenidos en el transcurso de varias fases de un proyecto de investigación emprendido por la universidad Santo Tomás de Bogotá y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali, a partir del año 2015, donde se han podido emprender tanto dinámicas de análisis bibliográfico como de trabajo de campo, gracias a la implementación de dos instrumentos de recolección de información: una encuesta y una entrevista aplicadas a los docentes de ERE a lo largo del país<sup>3</sup> desde la perspectiva, epistemología, y metodología propia de la investigación educativa (Pérez y Nieto, 2020).

Cuando se analizan las consideraciones de los profesores de ERE, respecto a la didáctica, es posible encontrarse con diferentes perspectivas y prácticas, las cuales van desde referirse a las herramientas o actividades que se desarrollan en las clases hasta lograr una caracterización de la didáctica específica de la ERE. Ante esto, vale la pena tener en cuenta, tal y como se ha manifestado en los textos que han resultado de este proyecto de investigación (Botero y Hernández, 2017; Botero y Hernández, 2018; Cuellar e Imbachi, 2016; Cuellar y Moncada, 2019; Moncada, 2020; 2021; Quitián y Moncada, 2017; Pico et al., 2018; Cuellar et al., 2020; Moncada et al., 2020), que existe en Colombia una serie de contradicciones y ambigüedades legales que permiten a los docentes adoptar opciones de enseñanza de la ERE ya existentes y que estas conducen a una intencionalidad de aprendizaje fundamentado, principalmente, en el sistema religioso hegemónico y mayoritario, buscando compartir la experiencia religiosa personal del docente fundada en sus propias creencias o, incluso, crear formas particulares para llevar a cabo dicha orientación.

---

<sup>3</sup> Se consideró indispensable conocer la realidad de esta área y, para ello, se tomó una muestra de 33 docentes, a nivel nacional, pertenecientes a instituciones educativas de carácter público y privado. Con ellos se aplicaron dos instrumentos: una entrevista y una encuesta CAP (conocimientos, actitudes y prácticas). Fueron ocho las ciudades seleccionadas, a saber: Bogotá, Cali, Pasto, Barranquilla, Manizales, Medellín, Pereira y Bucaramanga. La modalidad de encuentro con varios de los docentes de la muestra fue virtual, a través del correo electrónico o del formulario de Google –con el fin de resolver la encuesta– o del Skype –para llevar a cabo la entrevista– (Cuellar y Moncada, 2019).

En el libro *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia*, más específicamente en el capítulo cuatro, los investigadores Gustavo Mahecha y Víctor Serna hacen una revisión preliminar de la didáctica, el currículo y la evaluación de la ERE, sabiendo que, para referirse a estos aspectos “se cuenta con la voz y la visión de la experticia de los docentes de ERE, desde donde se perciben necesidades e intenciones educativas manifiestas en la orientación de ejercicios de enseñanza y aprendizaje en la cotidianidad” (2019, p. 88). Así, respecto a la didáctica es posible indicar la evidencia y caracterización realizada en torno a la comprobación de ejercicios mayoritarios basados en un marco de referencia propio del pensamiento cristiano teológico promovido por la Conferencia Episcopal Colombiana (CEC); es decir, desde una perspectiva enmarcada por la evangelización y la pastoral, acción que requiere ser reflexionada para evitar caer en ejercicios de proselitismo religioso, en un país que tiene otro tipo de necesidades en el marco de la espiritualidad.

Conviene precisar que, en ningún momento, se quiere desconocer y/o condenar la comprensión didáctica llevada a cabo por la Iglesia católica en cuanto a la Educación Religiosa Escolar en el país (Conferencia Episcopal de Colombia [CEC], 2017). En realidad, solo se piensa en la necesidad de desarrollar dicha área desde nuevos núcleos de comprensión, tales como los que se han estado proponiendo a lo largo de esta macroinvestigación y en los distintos libros resultado de la misma, como por ejemplo el pluralismo religioso, la espiritualidad y la apertura humana. Tales tres aspectos procuran una formación integral, que es la exigida por la Constitución (1991), la Ley 115 de 1994, y que no van en contra del derecho a la libertad religiosa (Ley 133, 1994).

Dicho esto, el presente capítulo tiene como objetivo manifestar los resultados de la investigación, tanto del trabajo de campo como del análisis bibliográfico, con la intencionalidad de fundamentar la problematización en el marco de la necesidad de una didáctica específica para la Educación Religiosa Escolar, cuyo referente principal sea la espiritualidad con las implicaciones que tiene ello, desde la perspectiva de los estudios de la religión, el pluralismo religioso, el diálogo interreligioso y demás aspectos relacionados.

Para cumplir con dicha pretensión, se presenta, en primer lugar, el análisis de los datos recogidos tanto en la caracterización de las perspectivas de los docentes (encuesta), como en la construcción de los

relatos biográficos (entrevista). Luego, se da a conocer un breve ejercicio hermenéutico sobre algunos textos pensados para el ejercicio escolar, donde se evidencia la aplicación de una comprensión específica de la didáctica en el caso de la ERE. Por último, se presentan algunas líneas de discusión que permiten manifestar los problemas que emergen de cara a la fundamentación teórica que supone la tarea de diseñar una comprensión didáctica para el caso de la Educación Religiosa Escolar en Colombia.

## **¿CUÁL ES LA IDENTIDAD DE LA DIDÁCTICA DE LA ERE EN COLOMBIA?**

En lo que respecta a la identidad de la didáctica de la ERE, se tuvieron en cuenta las preguntas tanto de la encuesta como de la entrevista que apuntaban al aspecto teórico. De dicho análisis emergen dos problemas a reflexionar: el de la comprensión de la didáctica específica de la ERE, y el de su componente más operativo. En cuanto al primero, la entrevista solicitaba a los docentes establecer, precisamente, una definición de la didáctica de la Educación Religiosa Escolar, de tal modo que sus respuestas fueron agrupadas en torno a su finalidad/sentido, recogiendo la percepción en una parte de la nación:

- “Es el saber hacer, saber enseñar e introducir al estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, para conducirlos a un aprendizaje significativo”.
- “Es la utilización de herramientas que nos permiten llegar a los estudiantes, para que conozcan, entiendan y asimilen los mensajes que se quieren dar a conocer”.
- “Se trata de las herramientas o pedagogía estratégica que utiliza el docente para el proceso de enseñanza-aprendizaje y su desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal”.
- “La didáctica, como método de enseñanza, busca que la ERE esté dirigida desde un ámbito religioso, cultural y social, incluyendo los contextos históricos que se presentan. La ERE debe estar dirigida desde un ambiente práctico con la actualidad que presenta el estudiante en su entorno”.
- “Son las formas específicas en el currículo y en el aula para desarrollar las metas de aprendizaje centradas en la persona y su dimensión interior”.
- “Es la herramienta que el maestro usa en el aula para hacer que los estudiantes comprendan los conceptos y que, igualmente, descubran la dimensión trascendente. La herramienta principal es la vida. Desde ella vienen los interrogantes y contenidos. Esta es una ventaja de la

asignatura; además, no se orienta a dar razón de pruebas (como ICFES, Saber). Se utilizan todos los elementos posibles (noticieros, lo virtual, experiencias personales)”.

- “Se debe animar en un proceso dinámico sobre la reflexión crítica de la realidad del fenómeno religioso, ayudando a la construcción del sujeto con un sentido social”.
- “Es la manera cómo se enseña, los recursos y metodologías con las que se cuentan; debe ser una didáctica que esté centrada en la persona y la realidad”.
- “Elementos que me ayudan a llevar a cabo una clase más vivencial, para llegar a dar los elementos de la doctrina de una forma más eficaz: música, teatro, etc.”.

Es importante llamar la atención ante el hecho de que las tres primeras definiciones apuntan a plantear lo que es la didáctica en general, tema que se abordará a detalle en el siguiente capítulo, más no se refieren a la particularidad de la ERE. Del mismo modo, la definición inicial no menciona el uso de estrategias o herramientas para desarrollar ese proceso de enseñanza y aprendizaje, como sí lo hacen las otras dos. Entre tanto, el resto de las consideraciones muestran una didáctica de la ERE orientada desde un ámbito religioso, cultural y social, teniendo en cuenta no solo los contextos históricos, sino también la actualidad del entorno en el que vive el estudiante y el docente. A su vez, en dos definiciones más se plantea el abordaje de la dimensión interior y trascendente. Sin embargo, los docentes no entraron a definir qué es cada una de ellas. Tampoco hay que olvidar que, para los docentes, la ERE atañe a la vida, a la persona y a la realidad del fenómeno religioso (teniendo en cuenta que de este es posible hacer una reflexión crítica). Por último, la consideración final menciona actividades que facilitan impartir los elementos de la doctrina, como lo son la música, el teatro y demás.

Sobre aquellas definiciones debe tenerse presente que no se evidencia la consideración de una didáctica de la ERE centrada en la confesionalidad, aunque, podría decirse que, en la última probablemente sí, pues aparece la palabra ‘doctrina’. Es preciso indicar que este concepto no es ampliado en dicha definición y que, por ello, resulta imposible determinar las implicaciones que subyacen a tal comprensión.

Por otro lado, a los docentes entrevistados se les pidió describir los elementos de la didáctica específica de la Educación Religiosa Escolar y,

en muchas de las respuestas, se enunciaron las actividades que realizan para desarrollar una clase de ERE, como: mesas redondas, sopas de letras, crucigramas, películas, videos cortos, talleres, reflexión de textos, reflexiones de las temáticas a partir de las experiencias de vida, reflexión crítica de la realidad del fenómeno religioso, talleres del libro empleado, talleres a partir de escrituras sagradas, lectura y análisis del texto bíblico, obras de teatro, canciones, videos, dibujos, pinturas, salidas pedagógicas, convivencias, celebración de actos litúrgicos, diálogo, juegos, mapas conceptuales, socializaciones, uso de la narrativa (cuento), etc. Algunas de estas actividades fueron consideradas por los profesores como supeditadas al nivel o grado de escolaridad y también, en la medida de lo posible, se trata de que ellas se desarrollen por medio de la tecnología (TIC), para que el conocimiento llegue al estudiante de una manera más dinámica.

Si se observa atentamente, puede decirse que aquellas actividades no son exclusivas de la ERE, por el contrario, en casi todas las áreas que se orientan en la escuela se hace uso de ellas, porque resultan viables con los objetivos de la enseñanza aprendizaje. Del mismo modo, no se ignora el hecho de que muchos docentes, hoy en día, hacen uso de la tecnología independientemente de la asignatura que orienten. Y, más delicado aún, un aspecto que se desarrolla más adelante: se evidencia una confusión entre los recursos y medios para el acercamiento a los estudiantes, y lo que implica una didáctica específica.

Ahora, en lo que se refiere al pensamiento cristiano teológico, es importante mencionar que algunos de los docentes entrevistados plantean que la especificidad de la didáctica de la ERE se desarrolla desde un enfoque de la religión cristiana católica, más puntualmente a través de lo propuesto por la CEC. Desde esta perspectiva, se comprende que en las clases de ERE se proyecte la necesidad de impartir el conocimiento de Dios y la fe en Él, de tal forma que se equiparen elementos como la oración y el conocimiento de sí. Asimismo, se manifiesta que la ERE debe tener un fundamento racional teórico, esto es, la teología, pero también valerse de otras ciencias humanas como la antropología, la filosofía, la sociología. Por último, tampoco se deja de lado el hecho de reflexionar la realidad vivida a la luz de la propuesta bíblica.

En este mismo sentido, es de resaltar que para los profesores los elementos de la didáctica de la ERE incluyen el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, de la manifestación de sus

consideraciones y de propuestas a la hora de orientar las clases. Por esto, se parte de preguntas problematizadoras (incluso se emplea el método socrático), se llevan a cabo debates que generan discusiones y se trabaja por proyectos de investigación.

Por último, hay que decir que también se mencionan otros elementos que, para los docentes, hacen parte de la didáctica de la ERE, pero los cuales resultan difíciles de agrupar. De ahí que conviene listar dichas consideraciones:

- Idoneidad de la persona que orienta la clase: que el profesor sepa sobre ERE.
- Enseñanza y aprendizaje de otras religiones, para establecer una apreciación sobre estas, un diálogo y respeto.
- Didáctica aterrizada a la realidad, a la actualidad, modelos de vida, para que no solo se aborden los aprendizajes, sino también lo vivencial.
- Se hace necesario un tratamiento conceptual para diferenciar la ERE de otros discursos como el de la ética, lo filosófico y lo social.
- El acto didáctico de la ERE contiene tres elementos fundamentales: docente, estudiante y contexto de aprendizaje.
- Los elementos de la didáctica de la ERE se dan desde el aprender a hacer y el saber hacer que relacionen la teoría con la práctica.
- Proyectos para desarrollar las clases, junto con una pregunta problematizadora. Se busca partir de un tema y señalar lo que dicen las religiones sobre este.

En cuanto a algunos de estos planteamientos, llaman la atención varios puntos recurrentes que también aparecen aquí, tal y como sucedió en las definiciones de la didáctica de la ERE. Lo primero, es que se consideran como elementos de la didáctica de dicha área tres aspectos que realmente hacen parte de la didáctica general. Por otro lado, persiste el tener en cuenta lo vivencial, la realidad actual del estudiante al momento del proceso de enseñanza aprendizaje. Entre tanto, lo que es la idoneidad del docente, la valoración de distintas religiones y la necesidad de diferenciar la ERE de otros discursos puede decirse que son consideraciones resultado de la intuición de algunos profesores, puesto que, como ya se ha dicho, aquella área, al estar rodeada de ambigüedades y contradicciones, es propensa al descuido, en la medida en que se asume que la puede orientar cualquier profesor, independientemente de su experticia y al que haga falta completarle su asignación académica. A su vez, algunos docentes

deciden construir una ERE desde la historia de las religiones o desde los estudios de la religión.

De otra parte, los dos últimos planteamientos contienen conceptos empleados y desarrollados en el texto *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* de la Conferencia Episcopal de Colombia (2017), lo cual afianza el progreso del área con nociones basadas en el marco de referencia del pensamiento cristiano teológico.

Pasando a la operatividad de la didáctica de la ERE evidenciada desde los relatos pedagógicos y las encuestas, es posible indicar algunos elementos prácticos en cuanto a las estrategias, instrumentos y la secuenciación didáctica. Sobre el primer punto, se hallaron diversas categorías que permiten la agrupación de lo que los docentes comprenden como estrategias didácticas, según la intencionalidad con la cual ellos las dotaban, a saber: confesionales, tradicionales, colaborativas, contextuales y apoyadas en diversos instrumentos.

En cuanto a la primera categoría de estrategias, en el orden de lo confesional, fue posible evidenciar en el relato de los docentes ciertas acciones intencionadas realizadas con frecuencia, con el propósito de aproximar a los estudiantes al objeto de estudio que, de acuerdo con los maestros, era el primordial para la ERE, donde fue evidente la reducción a lo confesional desde una perspectiva de las mayorías. Entre las estrategias se podrían mencionar la oración, la *lectio divina*, el uso de documentos de la Iglesia católica desde una perspectiva adoctrinadora, así como el uso de libros guía que siguen al detalle los lineamientos de la CEC.

Por otra parte, fue notoria la insistencia en una comprensión tradicional de la educación, pues muchos manifestaron su gusto por las clases magistrales con toma de notas en el cuaderno y con asignación de tareas para desarrollar en casa. No se podría de entrada afirmar si es una propuesta de educación bancaria, en los términos epistemológicos que critica, por ejemplo, Paulo Freire, pero sí desde lo metodológico se hace posible evidenciar una situación de repetición de discursos por parte del maestro a través de sus diálogos, y por parte de los estudiantes, con la consignación de los contenidos expresados por el docente en su libreta de apuntes.

En tercer lugar, es posible mencionar un conjunto de estrategias didácticas fundamentadas en el trabajo colaborativo, teniendo

una predilección por la agrupación de estudiantes para identificar, comprender, analizar y reflexionar sobre problemas, situaciones o temas que pudiesen ser abordados de una forma más idónea en grupos y con una perspectiva más dialógica. Entre las propuestas se pueden resaltar talleres grupales, proyectos, dramatizaciones, exposiciones, foros y mesas redondas.

En cuarto lugar, es posible identificar un conjunto de estrategias didácticas diseñadas desde un orden contextual, las cuales fueron señaladas como rutas adecuadas para el abordaje de cierto tipo de contenidos propios de la Educación Religiosa Escolar, al contar con una clara dimensión práctica y cercana a la vida de sus estudiantes. Entre ellas fueron mencionadas el uso de noticias, casos de la vida real y aplicaciones a la cotidianidad, como acciones que permitieron a los maestros en sus aulas hacer la trasposición didáctica del saber sabido al enseñable mediante una perspectiva experiencial.

Por último, se evidenció en los relatos de los docentes abordados una fuerte insistencia en una didáctica relacionada con instrumentos variados como textos guía, libros temáticos, cuentos, Internet, redes sociales, muestras de arte, invitados expertos, juegos tradicionales, cine foros, entre otros. Dichas herramientas mencionadas señalaron la intencionalidad de desarrollar un ambiente de diversidad metodológica para apoyar su ejercicio de enseñanza, a la vez que intentaban favorecer el ambiente adecuado para el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe señalar que no es posible enmarcar con exclusividad a cada uno de los docentes en solo una de estas categorías, pues no se trata de una estructura fija, sino que fue evidente el paso por ellas. Esto, pues, en sus relatos, era notorio su intento de asumir una diversidad metodológica a partir de cada una de dichas estrategias didácticas propuestas para sus estudiantes en el aula.

Cuando a los docentes se les pidió que compartieran un ejemplo de una secuencia didáctica que hubiesen desarrollado en alguna ocasión, se notó cómo varios de ellos desconocían el concepto y, simplemente, mencionaron el uso de algunos instrumentos didácticos. No obstante, del relato pedagógico de la mayoría se pudo reconstruir una secuencia de pasos que es resumida en la siguiente tabla:

**Tabla 1.1**

*Secuencia didáctica construida a partir de los relatos de los docentes*

Concepto	Descripción
<b>Introducción</b>	Actividad que fue descrita con acciones propedéuticas como el saludo, la bienvenida, palabras de motivación, la revisión de asistencia, la mención del tema a trabajar, sus objetivos, importancia, enlace con algunos presaberes, así como la articulación con los temas anteriores.
<b>Sistematización del saber</b>	Se describió como la acción concreta de la presentación magistral del tema abordado, desde el discurso del docente apoyado en diversas estrategias e instrumentos didácticos acordes al tema a desarrollar.
<b>Trabajo colaborativo</b>	Apoyados en estrategias fundamentadas en el trabajo en grupos, se hacía un desarrollo dialógico, práctico o reflexivo sobre el tema abordado. Para ello, se les brindaban a los estudiantes tiempos y recursos en el marco de un taller.
<b>Trabajo personal</b>	Momento reflexivo o práctico dado a cada estudiante para que desarrollara una actividad concreta relacionada con el tema, a veces apoyados en guías o libros específicos dados por la institución educativa o comprados por los mismos padres de familia de los estudiantes.
<b>Deliberación y diálogo</b>	Momento de socialización de comprensiones con los participantes en el aula, de tal forma que se fomentaba un ambiente dialógico que permitía la expresión de opinión de algunos o todos los miembros del grupo frente al tema abordado.
<b>Aplicación a los contextos</b>	Momento del anclaje del tema con los acontecimientos del mundo, la vida personal, las emociones, los problemas de la actualidad y la vinculación con la cotidianidad de los estudiantes, donde la exploración del diario vivir fortalecía el ejercicio reflexivo.
<b>Celebración</b>	Se mencionó como la vinculación con lo litúrgico en orden al sistema religioso mayoritario, así como la invitación a la praxis de los contenidos abordados en la cotidianidad, unido casi siempre a compromisos de vida concretos.
<b>Evaluación</b>	Confundida, en algunos casos, con la calificación de actividades, pero mencionada por otros como momentos de retroalimentación multidireccional sobre el proceso de formación integral que se quería apoyar desde la ERE. Incluso, la evaluación fue relacionada por otros como la manifestación explícita del aporte del tema abordado al proyecto personal de vida de cada estudiante.

Fuente: elaboración propia.

Con esta lista no se quiere afirmar que todos los docentes realicen siempre sus clases desde la misma estructura, con los mismos pasos y en el mismo orden. Lo que se presenta es una síntesis de las múltiples acciones que se tejen desde la introducción hasta el cierre, con la intencionalidad de abordar un tema específico acorde a la comprensión curricular de la institución educativa y el docente. Cada tema es concebido de diferentes maneras, como algo necesario para la formación integral de los estudiantes, de tal forma que, en su comprensión didáctica, las estrategias e instrumentos propuestos permitían el desarrollo de un objetivo educativo concreto (Cuellar et al., 2020).

Como apoyo a las secuenciaciones didácticas, el análisis de las encuestas permitió evidenciar que más de la mitad de los docentes consideran necesario emplear textos en sus clases, pues afirman que a través de ellos se adquiere un aprendizaje significativo dado en la experiencia, la interdisciplinariedad, la reflexión y los valores cristianos que dichas guías proponían. Por ejemplo, todos mencionaron libros de texto fundamentados en los estándares de la CEC (2017), o incluso el uso de textos propios del sistema religioso cristiano. Sin embargo, queda la duda sobre si con el concepto de “aprendizaje significativo” se hacía referencia a las buenas prácticas en torno al modelo pedagógico o como frase cliché que utilizan para exaltar su labor. Aproximadamente, una tercera parte de los docentes prefiere no usar documentos dogmáticos de ningún sistema religioso. Por el contrario, buscan textos que posibiliten la comprensión del fenómeno religioso y la espiritualidad.

Por último, dentro de esta misma reflexión acerca de lo operativo, fue importante para los investigadores preguntar por las perspectivas y las acciones concretas que desarrollaban los docentes frente a los estudiantes que plantean no tener afinidad con el sistema religioso mayoritario en el aula, o incluso con quienes se identificaban en el marco de las increencias (Beltrán, 2019). La respuesta fue la búsqueda de la inclusión y el respeto, afirmaciones que no son acordes a las estrategias didácticas propuestas por los mismos docentes, las cuales estaban fuertemente ancladas al sistema religioso mayoritario.

## ASPECTOS DIDÁCTICOS QUE SUBYACEN AL MATERIAL EXISTENTE PROPUESTO PARA LA ERE

Habiendo evidenciado algunos aspectos de la comprensión y operatividad que los docentes tienen de la didáctica de la ERE, es preciso realizar un ejercicio hermenéutico breve en torno a algunos textos que se emplean en las clases, de tal modo que se pueda determinar si estos influyen a la hora de orientar el área (Pérez et al., 2019). Por ello, se abordarán elementos de los estándares curriculares de la CEC, la propuesta Salesiana, la colección *ERE Encuentro* de la Editorial Paulinas, la obra *Nuestra Religión* de Santillana, las guías de trabajo del Centro Vicentino de Evangelización, la obra *CREO* de la Editorial San Pablo, los textos de la Editorial SM, y algunas guías creadas por diferentes docentes del contexto colombiano en tiempos de Covid-19.

## ESTÁNDARES PARA LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA (CEC)

El primero de los textos es el denominado: *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)* de la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC, 2017). En este documento, se hace referencia a algo que denominan como ‘currículo de religión católica’, sobre el cual dicen que corresponde a “la regulación de los elementos que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 17). Dichos elementos son:

- **Eje de cada grado:** para cada grado se adopta una experiencia significativa, que se constituye en un eje transversal.
- **Enfoque:** en cada grado, de primero a undécimo, la experiencia significativa se estudia desde cuatro miradas o enfoques (antropológico, bíblico, bíblico-cristológico, eclesiológico), los cuales dan lugar a cuatro tablas por grado.
- **Objetos de estudio:**
- **Preguntas o problemas** que suscita cada uno de los enfoques con los que se aborda cada eje.
- **Contenidos temáticos** relacionados con las preguntas problema de cada uno de los enfoques de cada eje.
- **Estándares de aprendizaje evaluables:** se presentan estándares para cada grado, con el fin de facilitar el trabajo de los docentes de educación religiosa de todos los niveles, quienes esperan

indicaciones y ayudas precisas para un mejor desempeño. Los estándares para la educación preescolar tienen una sola tabla y muestran tres aprendizajes. Los estándares de los grados primero a undécimo comparten la misma estructura general. Los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes se señalan en la segunda columna general de las tablas y, esta, a su vez, se subdivide en tres columnas: ‘Aprende a conocer’, ‘Aprende a hacer’ y ‘Aprende a vivir en comunidad’.

- **Metodología:** conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de facilitar el aprendizaje de los alumnos. (CEC, 2017, pp. 17-18)

Sobre estos aspectos, la Conferencia Episcopal de Colombia invierte un par de páginas más en su descripción. No obstante, para el objetivo de este capítulo hay que centrarse en el último de ellos: la metodología. Según la CEC (2017), debido a que el objeto de la enseñanza religiosa es la totalidad de la realidad, su método es existencial y hermenéutico, ejerciendo una interpretación desde una perspectiva religiosa, cristiana y católica. De este modo, se consideran deseables, dentro de las unidades didácticas con las que se aborden los contenidos, tres dimensiones pedagógicas secuenciales: *Experiencia humana*, *Reflexión bíblica-síntesis doctrinal* e *Interpretación ético-moral*.

A su vez, se recomienda que los docentes adapten las estrategias didácticas al desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes según su grado, presentar los contenidos teniendo en cuenta las experiencias problemas cercanas al ámbito emocional y cognitivo de los niños y jóvenes, e “iluminar la circunstancia actual que viven los alumnos con la riqueza del evangelio” (CEC, 2017, p. 23). Asimismo, no hay que olvidar que el profesor debe adecuarse al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante e incluir los modelos de enseñanza-aprendizaje que se centren en quien aprende, desarrollando sus competencias sociales y la capacidad de colaborar con otros “(aprendizaje colaborativo, diálogos en el aula, resolución de problemas, aprendizaje-servicio, etc.)” (p. 23).

Igualmente, la CEC insta al docente para que potencie el uso educativo de los recursos tecnológicos no solo en su dimensión instrumental, sino también en su uso ético y responsable. Por último, se mencionan dos puntos importantes: el primero, que los aprendizajes de los estándares

propuestos facilitan la adquisición y práctica de habilidades para la prevención y resolución de conflictos. Entre tanto, el segundo se refiere a que se debe poner a los estudiantes en contacto con documentos clave de la Tradición y el Magisterio de la Iglesia. De allí que se recomiende “la familiaridad con textos conciliares y magisteriales, coincidentes con los contenidos de cada grado, adaptados a los alumnos” (CEC, 2017, p. 24).

Al mencionar lo anterior, se aprecian algunas de las comprensiones sobre didáctica, así como algunos de sus elementos y las estrategias para desarrollarla, las cuales están relacionadas con aquellas expresadas por los docentes entrevistados y encuestados. Así, se percibe el planteamiento del conocimiento y uso de material bibliográfico desarrollado por la CEC, comprobando, de alguna manera, por qué los docentes entrevistados respondieron a la pregunta por las herramientas didácticas desde los lineamientos propuestos por la CEC, ya que existe esa tendencia a utilizar sus libros, guías y talleres. Antes de pasar a otro ejercicio hermenéutico, vale la pena tener en cuenta otro aspecto que se aborda en los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* de la CEC: se trata del método para el trabajo en educación religiosa, el cual es el de la investigación.

Según la CEC, la investigación es el método connatural a dicha área, al igual que de las exigencias de la educación actual, donde los estudiantes aprenden a emplear lo aprendido en la construcción de su identidad y en su vida cotidiana. Frente a ello, se proporciona un ejemplo al cual se aludirá de manera breve. El grado ilustrado es el cuarto, donde el enfoque es el bíblico-cristológico y el objeto de estudio *¿Qué es el Reino de Dios?* Por otro lado, el tema prerequisite para el docente es *Jesús, manifestación del Reino de Dios*, y como aprendizajes a adquirir, se tienen: “1. Aprende a conocer el Reino de Dios. 2. Explica la manera de evidenciar la presencia del Reino de Dios en la historia. 3. Muestra interés por las actitudes que promueven la presencia del Reino de Dios” (CEC, 2017, p. 26). Para desarrollar los estándares, se pueden seguir las fases generales de la investigación, que son seis.

La primera es invitar a los estudiantes a analizar una situación problema, es decir, crear un problema que genere la motivación en ellos y el deseo de indagar y aprender. Luego, el docente debe orientar hacia la formulación del problema de investigación, el cual se resume, gracias al ejemplo, en la pregunta *¿qué es el Reino de Dios?* La tercera etapa comprende la formulación de hipótesis, que vendrían

a ser las posibles soluciones al problema de investigación. Después de formuladas dichas hipótesis, se proporcionan las herramientas para que los estudiantes las fundamenten e identifiquen las razones y motivos que las sustentan. La quinta fase hace parte del análisis crítico, donde los niños y jóvenes deben identificar las razones a favor y en contra de las diferentes hipótesis. Por último, se debe optar por una de aquellas hipótesis como alternativa de solución al problema (CEC, 2017).

Respecto al método de investigación planteado por la CEC, al momento de orientar la clase de ERE, vale la pena indicar que, al parecer, los docentes no desarrollan tal cual sus fases, y en la práctica, es muy complejo afirmar que los educadores lo realizan, incluso quienes manifiestan basarse en los estándares propuestos por dicho cuerpo colegiado de la Iglesia católica. Aún con las contradicciones que se pueden presentar por el aspecto temático, no hay que desconocer la importancia de las experiencias significativas de los estudiantes, así como la intención investigativa.

## **PROPUESTA SALESIANA: MARIO LEONARDO PERESSON TONELLI**

Ahora bien, pasando a la revisión de otro material bibliográfico, se centra la atención en las comprensiones de Mario Peresson (2016) que, en su texto *Hacia una Educación Religiosa Escolar situacional y experiencial*, plantea:

Se considera que uno de los “puntos sin retorno” de la catequesis y también de la Educación Religiosa Escolar, es la opción por la experiencia como eje estructurante de todo el proceso de Educación de la fe o de la formación religiosa de la persona. (p. 5)

Nótese que también, en este texto, el concepto de experiencia es clave para la ERE. De allí que el educador salesiano proceda a caracterizarla, algo que se abordará aquí de manera puntual. La experiencia es el encuentro y la relación vital con la realidad o situación vivida, de modo que posee el carácter de la inmediatez, de la intensidad y de la globalidad. De la misma manera, no se debe olvidar que la experiencia, al nacer del encuentro y la relación con la realidad, es reflexionada e interpretada, interiorizada. Además, ella “tiene dos aspectos que se unen y complementan: el objetivo y el subjetivo” (Peresson, 2016, p. 12).

Peresson no solo indicará lo que es la experiencia, sino que también expondrá la forma como se debe abordar y desarrollar en el marco formativo de la ERE. Así, lo primero es establecer un diálogo para explicitar las motivaciones y justificación que llevan a considerar una realidad como algo significativo para el salón de clases. La motivación se logra planteando cuestionamientos sobre la experiencia que se está tratando, para luego “acercarse críticamente a esa realidad y captar la experiencia que se tiene de ella” (Peresson, 2016, p. 19). Esto debe tener una triple dimensión: personal, grupal y general. Enseguida, se debe proceder a un análisis crítico para valorar y desentrañar el sentido profundo de dicha experiencia y una buena forma de hacerlo es a través de preguntas.

Después del análisis crítico se puede explicitar la dimensión religiosa y cristiana como experiencia significativa. Esto se hace teniendo en cuenta, según la comprensión de este autor, que “la experiencia religiosa no es un sector particular de la realidad, al lado de otros sectores de la vida, sino que es un modo peculiar y más profundo de comprender y de vivir toda la realidad” (Peresson, 2016, p. 23). A partir de aquí, la experiencia debe ser transformante y multiplicadora, puesto que:

El objetivo de este paso es descubrir la invitación que el Señor nos hace para crecer y vivir mejor nuestras experiencias de vida. El proceso recorrido hasta este momento debe llevar a crear un corazón nuevo, una sabiduría y una práctica nuevas.

La profundidad de la experiencia cristiana se mide por los signos de cambio de vida y de práctica, y por el compromiso transformador que cada uno manifiesta personal y comunitariamente (Peresson, 2016, p. 28).

Ahora, también según Peresson (2016), se ha llegado al punto donde es indispensable celebrar lo acontecido:

Lo que hemos descubierto, los encuentros que se han tenido, el contacto con la realidad, lo que hemos experimentado en la profundidad de nosotros mismos y con el grupo... Y en esta explosión de gozo es casi urgente reunirse con otros grupos para celebrar el paso de Jesús liberador por nuestras vidas (p. 30).

Para concluir, hay que referirse a los dos últimos pasos de esta metodología propuesta por el religioso salesiano, la cual se refiere a que la experiencia debe ser expresada no solo para comunicar lo vivido, sino también para que se convierta en una verdadera experiencia profunda y con sentido máximo. Del mismo modo, es preciso hacer una revisión o valoración de toda la metodología empleada de manera personal y grupal, donde la intención es reflexionar el proceso vivido, su desarrollo, la participación, la dinámica del grupo y lo que ha habido de positivo y negativo (Peresson, 2016).

Es de anotar que, para esta propuesta en su conjunto, en la medida en que se avanza en los pasos de su metodología, se refieren actividades específicas que facilitan su desarrollo. El estilo de tales actividades concuerda con las descritas por los docentes, cuando se les solicitó mencionar los elementos de la didáctica específica de la ERE. Una vez más, se constata que, si bien se requiere continuar filtrando los aspectos relacionados con temáticas y enfoques, son considerables los aportes acerca de una comprensión didáctica específica para la ERE.

## **SERIE ERE ENCUENTRO: EDITORIAL PAULINAS**

El tercer texto analizado es de la Editorial Paulinas. Se tomó como centro de reflexión el material que corresponde al grado décimo, titulado *El proyecto de vida*, de los maestros Oliverio de Jesús Moreno Romero y Martha Janeth Ducón Agudelo (2019), quienes publicaron su obra en el contexto de la colección *ERE "Encuentro"*, la cual declara:

El proyecto ERE "Encuentro" para la Educación básica y media, ofrece una orientación para niños y jóvenes en el proceso de desarrollo de la conciencia moral autónoma y en la formación en valores religiosos, que conlleva a la vivencia de una experiencia religiosa y la realización en la fe cristiana para consolidar su proyecto de vida en la interacción con los otros desde la solidaridad, la justicia y la fraternidad (Moreno y Ducón, 2019, p. 5).

Esta introducción, junto con la declaración *imprimatur* que acompaña la obra, evidencia el seguimiento de los lineamientos de la CEC (2017), con algunas adaptaciones propias de la editorial y los autores. De esta forma, los elementos que subyacen a su comprensión didáctica es la siguiente:

- **Ejes:** los llaman la experiencia significativa, el tema transversal que está dado a partir del título de la obra misma.
- **Faros:** son equivalentes a los enfoques de la CEC, a saber: 1) Antropológico, donde se abordan temas como la realización personal, el sentido de vida en lo ético, filosófico, teológico, pastoral y religioso no cristiano; 2) Bíblico, que aborda problemas sobre la revelación en el Antiguo Testamento (AT); 3) Bíblico-cristológico, en el cual se presenta a Jesús como centro hacia donde convergen todos los temas desde la lectura del Nuevo Testamento (NT); y 4) Eclesiológico, que propone el estudio de la tradición de la iglesia católica.
- **Estándares de aprendizaje:** son las competencias que han de adquirir los estudiantes: Aprendiendo a conocer, Aprendiendo a hacer, y Aprendiendo a vivir en comunidad (Moreno y Ducón, 2019, pp. 5-7).

El objetivo declarado en el texto reza: “Descubrir la importancia que tiene tomar conciencia de la realización del Proyecto de Vida, para una mejor comprensión de la realidad personal en beneficio de la comunidad” (Moreno y Ducón, 2019, p. 8). Tal intención, por sí sola, no está atada a un ejercicio de proselitismo religioso. Sin embargo, cuando se revisan a detalle los temas listados, se evidencia la promoción del sistema religioso cristiano y más específicamente el católico, pues se observan detalles muy propios que no son compartidos por los cristianismos procedentes de la Reforma.

Luego de una presentación de dos páginas de la obra dedicada a los estudiantes, donde se resalta la importancia de la reflexión por el sentido de la vida y su prospectiva hacia un proyecto de vida que responda a los retos de la actualidad, se menciona a Jesús de Nazaret como el ejemplo específico para la construcción de dicho proyecto (Moreno y Ducón, 2019). Dicha perspectiva no hace distinción del énfasis por el cual se hace alusión al Dios del cristianismo y abre puertas a la promoción del sistema religioso cristiano, como ya se mencionó, dejando de lado otro tipo de espiritualidades. Con ello, se corre el doble riesgo de absolutizar una postura y estar limitados a una sola comprensión que emana espiritualidad, cuando ello bebe de tan variadas culturas y comprensiones de la comunidad humana.

La secuenciación didáctica propuesta por la obra tiene como fundamento los cuatro faros ya dichos, los cuales se configuran como cuatro unidades, donde cada una presenta una relación entre los

aprendizajes y las competencias en el marco de cuatro temas. El faro tiene como elementos propedéuticos una breve presentación y un objetivo de la unidad antes de comenzar propiamente el desarrollo de los temas.

Entrados ya en cada tema, el material didáctico repite la misma estructura en seis pasos. En primer lugar, un acápite con el título “Mi realidad”, el cual propone una lectura de contextualización que contiene una historia de vida, un fragmento bíblico, una crónica, una reflexión contextual, una canción religiosa, o un cuento. Todos ellos siempre terminan con una actividad que conduce a la comprensión de la lectura o a su aplicación a la realidad del estudiante.

El segundo paso se titula “Escucho”. Su finalidad es hacer una breve exposición teórica sobre el tema abordado que, en varias ocasiones, está construido a partir de textos sagrados o dogmáticos propios del judaísmo y el cristianismo, los cuales, a su vez, están acompañados de actividades de comprensión lectora fundamentados en juegos (sopas de letras, crucigramas, completar información, cómics, mensajes cifrados, entre otros).

El tercer acápite se titula “Mi experiencia”. En este apartado se propone a los estudiantes diversas actividades individuales que manifiestan la intencionalidad de aplicar y/o reflexionar sobre el tema propuesto. Posteriormente, continúa “Experiencia grupal”, que permite la socialización de la actividad anterior desde la perspectiva del trabajo colaborativo.

El quinto punto, “Recordaré”, señala las principales ideas, argumentos o ítems más importantes desde la perspectiva de los autores, para que los estudiantes los tengan presentes. Por último, el material didáctico señala el acápite “Mi compromiso”, un espacio que invita a los estudiantes a llevar a la práctica acciones concretas que se derivan del tema propuesto.

Así las cosas, es posible señalar cierta tensión entre los contenidos y la secuencia didáctica propuesta, pues las actividades, los instrumentos y las estrategias están pensadas desde una pluralidad pedagógica que contrasta con la delimitación conceptual que, en su mayoría, está orientada hacia el cristianismo como el sistema religioso de las mayorías. Es evidente que se requiere complementar dichas rutas tan enriquecedoras, con el necesario diálogo y apertura a otras posibilidades para la vivencia y desarrollo de la

espiritualidad y sus implicaciones de trascendencia y pluralismo, máxime en la relación que se necesita establecer con una didáctica específica para la ERE.

## **NUESTRA RELIGIÓN: EDITORIAL SANTILLANA**

Un cuarto texto revisado es el propuesto por la Editorial Santillana. Para este caso, se ha tomado el correspondiente a grado once, del año 2005, titulado *Nuestra Religión*. En las primeras páginas de este material se presenta su estructura y se explica cada una de sus partes. Así, dicho texto escolar consta de cuatro bloques, cada uno de dos unidades y un proyecto de investigación:

- El primer bloque plantea los temas a partir de la realidad personal.
- El segundo hace énfasis en el aspecto espiritual, de reflexión.
- El tercero, en la posibilidad y necesidad de cambio personal o conversión.
- El cuarto, en el compromiso con la sociedad o proyección (Galindo y Bohórquez, 2005, p. 2).

Cada unidad consta de cuatro partes. La primera, denominada “Contexto”, es introductoria, pues plantea una situación de la vida cotidiana, donde su análisis estimula la reflexión del estudiante, a partir de preguntas. Luego, se presenta un texto bíblico que da respuesta al contexto planteado y se culmina mencionando la temática abordada en la unidad. Después de este inicio, los estudiantes se encuentran con la parte llamada “Creer”, en la cual se presentan “los aspectos doctrinales de la religión” (Galindo y Bohórquez, 2005, p. 2). El abordaje de dichos aspectos se hace a través de documentos del magisterio o de diversos autores, de tal forma que los estudiantes desarrollen actividades individuales y grupales, culminando con ejercicios bíblicos que facilitan el conocimiento y uso del texto sagrado.

De otra parte, está “Proyecto mi vida”, sección en la que se lleva a cabo la reflexión, el análisis y la sensibilización de la propia vida a la luz de los temas abordados en cada unidad. Esto se desarrolla mediante un texto breve y de dos tipos de actividades (unas referidas a la realidad personal y social del estudiante, y otras, que facilitan fijarse metas y objetivos a mediano y largo plazo). Por último, se proponen estrategias y acciones para evaluar el proyecto de vida.

El cuarto apartado, “Vivencias”, involucra la reflexión y evaluación del contenido de la unidad, al igual que las implicaciones que tiene el mensaje cristiano para la vida personal y social de los jóvenes. Aquí hay tres secciones: en la primera se presenta el testimonio de vida de algún personaje, seguido de un mensaje sencillo por medio del cual se reflexiona sobre el contenido de la unidad. Se culmina con una evaluación, donde se repasa lo esencial y se enriquecen los planteamientos.

Es de anotar que, por cada dos unidades finalizadas, se propone un “Proyecto de investigación”, con el que se pretende que los estudiantes amplíen sus conocimientos y desarrollen técnicas de investigación aplicadas a los temas de cada unidad. Inicialmente, se plantea un tema para desarrollar, seguido de la contextualización del problema o situación a investigar, continuando con una hipótesis. También se manifiesta, de manera sencilla, la técnica de trabajo a la hora de indagar, para culminar con los pasos pertinentes que permiten aplicar dicha técnica (Galindo y Bohórquez, 2005).

Los autores del texto *Nuestra Religión* cierran este material incluyendo dos partes más. La primera de ellas, denominada “Celebrar la fe”, contiene dos esquemas de celebración que tienen la intención de dar gracias a Dios por los temas reflexionados y los valores adquiridos. Entre tanto, la segunda es un anexo “sobre otras religiones del mundo: el budismo, el judaísmo, el islam y el cristianismo” (Galindo y Bohórquez, 2005, p. 4). Tal como se ha indicado de otras propuestas, se cuenta con muchas rutas que permiten acercarse, de a pocos, a lo que se podría comprender como una didáctica específica para la ERE. Esto máxime si uno de sus tópicos es la fuente inagotable de esta expresión y realidad llamada Dios, la cual ha llevado y puede llevar hacia la comprensión amplia de las bondades de la espiritualidad y sus implicaciones de interioridad, trascendencia y compromiso social.

Visto esto, es preciso llamar la atención sobre el hecho de que este libro de la Editorial Santillana presenta similitudes con los demás textos expuestos hasta el momento. Así, resulta valioso contextualizar al estudiante y establecer una relación entre la situación de vida y un fragmento bíblico. A su vez, se hace uso de documentos del magisterio que facilitan no solo las actividades individuales, sino que también llevan a las grupales. Del mismo modo, el segmento “Proyecto de investigación” tiene un leve parecido con el método de investigación propuesto por la CEC. Y,

por último, así como lo plantea Peresson (2016), es indispensable celebrar lo aprendido.

Por último, vale la pena indicar que Santillana cuenta con textos más actualizados sobre ERE; algunos de ellos: *Soy creyente*, colección para primaria y bachillerato; el de preescolar se denomina *Mi compromiso con Jesús*. En dichos libros se manifiesta que, para su construcción, se tuvieron en cuenta los estándares de la CEC. Por esto, en la tabla de contenido (primaria y bachillerato) son evidentes, en forma de unidades, los enfoques antropológico, bíblico, cristológico y eclesiológico. En lo que respecta a preescolar, la base son los estándares de aprendizajes: *Aprender a conocer, Aprender a hacer y Aprender a vivir en comunidad*.

## **GUÍAS DE TRABAJO: CENTRO VICENTINO DE EVANGELIZACIÓN**

El quinto texto es la propuesta de la comunidad *Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl*. La guía de trabajo elegida para este análisis es la correspondiente al grado noveno, la cual se titula *Mi opción por el bien: Compromiso Moral* (Niño y Espeleta, 2015). De entrada, hay que señalar que dan su aplicación y apropiación a la propuesta de estándares de la CEC, de tal forma que distribuyen las actividades y unidades de la obra entre los cuatro enfoques: antropológico, bíblico, cristológico y eclesiológico.

Para la secuenciación didáctica se valen de lo que denominan “Proyectos de investigación”. Son nueve en total, distribuidos como contenidos a lo largo del texto y a desarrollar en el marco de los cuatro enfoques. Cada proyecto cuenta con su respectivo referente epistemológico y está construido a partir de una pregunta problematizadora, cuyo centro es la reflexión moral, en orden a la articulación con los estándares de la CEC.

Entrado ya en el contenido de la guía, cada proyecto de investigación enuncia su referente epistemológico y los aprendizajes que se pretenden desarrollar, elementos que siguen la propuesta de la CEC, antes de dar inicio a las actividades. El primer paso lo denominan “Mirando a la vida”, el cual consiste en una lectura de contexto desde autores varios, los cuales, en su mayoría, no tienen que ver con textos o narrativas sagradas. Por el contrario, se evidencia la búsqueda por la pluralidad de fuentes y autores que generen un espacio propedéutico al problema abordado. Al final de cada lectura, se intenta reforzar la comprensión lectora con diversas preguntas de inferencia, comprensión y aplicación.

En segundo lugar, se plantea una fase titulada “Buscando caminos”, bastante diversa, pues no en todos los proyectos tiene la misma extensión ni dinámica. Fundamentalmente, cuenta con lecturas, ejemplos y actividades que permiten un acercamiento a los diferentes interrogantes que pueden favorecer la reflexión acerca del problema abordado. La actividad más constante es la interacción de los estudiantes con la guía, a partir de diversos interrogantes.

En tercer lugar, proponen el acápite “Recorriendo un camino”, que puede considerarse como la exposición teórica y formal del fundamento epistemológico propuesto desde el principio. Por ello, se expone en texto continuo las particularidades, conceptos, elementos y características del tema. Al final, también se presentan espacios de preguntas para ser diligenciados en la misma cartilla.

Por último, presentan el apartado “Aplicando a la vida”, el cual viene a ser un cierre donde se les pide a los estudiantes practicar lo abordado en el tema a favor de sus propias vidas. Para ello, se valen de diversas estrategias como dibujos, preguntas, diligenciamiento de información, compromisos, juegos, entre otros. Al final de toda la obra, el texto guía muestra un vocabulario básico de algunos conceptos abordados, muy breves y tomados de diccionarios.

Cabe resaltar que, dentro de las actividades y contenidos propuestos, se abre campo al diálogo interreligioso, pues de manera especial, en el enfoque antropológico, se presentaron textos y reflexiones desde otros sistemas religiosos. A pesar de esto, se evidencia que el recurso didáctico más usado es el diligenciamiento de información, actividad que puede tornarse monótona cuando se realiza durante todo un año lectivo.

## **COLECCIÓN CREO: EDITORIAL SAN PABLO**

El sexto documento revisado corresponde a la propuesta de la editorial San Pablo dentro de la colección CREO, donde se abordó específicamente la propuesta para el grado octavo de Castaño (2007). En su introducción aclara que es una obra cuya propuesta se concentra en la dimensión religiosa, desde la experiencia de fe cristiana, puesta en diálogo ecuménico y con una perspectiva interdisciplinar. Por ello, se enuncia como objetivo de la obra:

[...] que comprendas la dimensión comunitaria de los seres humanos a la luz de la persona de Jesucristo, que descubras los valores heredados de su doctrina y los criterios especiales para alcanzar tu plena realización como miembro de la comunidad humana. (Castaño, 2007, p. 5)

Para cumplir con dicha finalidad, se proponen varias unidades de trabajo compuestas por talleres que desarrollan temas específicos en relación con algunas competencias, por ejemplo: argumentativa (saber dar razón de la fe); interpretativa (saber comprender); propositiva (saber aplicar a la realidad); y valorativa (saber integrar fe y vida). Cada unidad inicia con la sección “¿Qué sabes tú?”, apartado que pretende establecer los criterios, logros y conceptos previos de los temas que serán trabajados en la unidad. Al finalizar, se presentan los acápites “¿Qué has aprendido?”, “Sintetiza”, y “Experiencias de fe”, los cuales buscan fortalecer la temática propuesta en cada unidad a través de distintas estrategias didácticas.

Cada unidad, a su vez, está compuesta por varios talleres que cuentan con cuatro fases como propuesta de secuenciación didáctica. La primera de ellas es “Punto de partida”, donde se busca relacionar el tema presentado con la cotidianidad de los estudiantes, esto mediante diversas lecturas de actualidad que sirven de ejercicio propedéutico para el tema, lo cual se complementa con preguntas abiertas a los estudiantes que pretenden fortalecer las competencias enunciadas en la unidad.

La segunda fase se titula “Valora el tema a la luz de la fe”. Allí se intenta exponer con detalle, y por medio de un lenguaje sencillo, las principales ideas del tema propuesto desde la perspectiva del sistema religioso cristiano. Al final, a través de un breve glosario, se resaltan los principales conceptos del taller y se sugieren diversas actividades en el cuaderno.

En cuanto a la tercera fase, “Descubre el tesoro del mensaje bíblico” –en otras ocasiones, “Reconoce el pensamiento de la Iglesia”–, se propone un ejercicio de profundización del tema, a partir de textos y narrativas del libro sagrado del sistema religioso cristiano. Asimismo, en otras ocasiones, se ofrecen documentos propios del magisterio de la tradición católica. De ahí los dos nombres para este acápite. Se cierra dicho apartado con preguntas que intentan favorecer la comprensión del tema desarrollado.

La última fase es “Participa en diálogo”. Se trata de una propuesta de conversación con otros sistemas religiosos diferentes del cristianismo, con aspectos culturales, o con diversas áreas del saber, todo ello de acuerdo con el tema abordado. Además, se motiva al estudiante a presentar sus propias opiniones sobre el tema, con la intención de crear nuevas posturas fundamentadas en el trabajo desarrollado, intención que se concreta con actividades en grupo o individuales que, principalmente, se transcriben al cuaderno.

Esta obra presenta una estructura abierta al diálogo con otras posturas, evidenciando en la mayoría de sus textos propuestas de otras epistemes diferentes a la cristiana, pues da oportunidad de palabra a fragmentos de pensamiento de sistemas religiosos diferentes al hegemónico en Colombia. En cuanto a lo didáctico, gira en torno a las comunes secuenciaciones evidenciadas, siendo recurrente el uso del cuaderno, ya sea para plasmar las respuestas de comprensión lectora o para evidenciar los productos del trabajo colaborativo, ejercicio de transcripción que invita al docente a valorar y a recurrir a procesos relacionados con la sistematización de experiencias.

## **EDITORIAL SM**

La propuesta didáctica del grupo editorial SM es el séptimo documento analizado, titulado *Ver a Jesús, Educación Religiosa Escolar*. Puntualmente, se reflexiona sobre la obra de Javier Cortés, Miguel Ángel Cortés y Samuel Forcada (Cortés et al., 2013), texto propuesto para el grado sexto bajo el tema “La persona humana”, el cual cuenta con la aprobación de la Conferencia Episcopal de Colombia y está fundamentado en sus enfoques, según la versión del año 2012. La presentación del texto lo enmarca como una obra pertinente para la evangelización. Su comprensión, en conjunto con el mismo título, permite evidenciar su carácter confesional. Como se ha mencionado en varias obras de esta macroinvestigación en torno a la identidad de la ERE, no es problemático derivar las implicaciones de espiritualidad propias del Dios del Cristianismo, es solo que al hacer de esta labor de acercamiento algo exclusivo, se está dejando de lado otras tantas fuentes de espiritualidad presentes en la cultura y la civilización humanas, las cuales necesitan dialogar para construir aprendizaje en medio de la historia personal y las necesidades de cada aprendiz, sin limitarse necesariamente a caminos de institucionalidad religiosa.

En cuanto a su estructura, la obra cuenta con ocho unidades, las cuales se articulan en parejas que responden a la intencionalidad de cada uno de los cuatro enfoques de la CEC (antropológico, bíblico, bíblico-cristológico, y eclesiológico). A su vez, cada unidad desarrolla entre cuatro y siete temas. En el recorrido de la secuenciación didáctica es constante el enriquecimiento con imágenes de apoyo y enlaces de Internet que pretenden complementar el desarrollo teórico y práctico propuesto.

Cada tema inicia con una página propedéutica que manifiesta cuatro elementos. Primero, la enunciación del tema; segundo, “¿sabías que...?”, un apartado que presenta algunos aspectos conceptuales lacónicos e introductorios; tercero, “¿qué opinas?”, donde se proponen preguntas reflexivas antes de iniciar; y, por último, “lo que vamos a estudiar”, el cual manifiesta una síntesis de los ítems que componen al tema propuesto.

Entrados en el tema propiamente dicho, se hace el desarrollo de los contenidos combinando de forma ordenada y articulada la exposición de temas, algunas imágenes de apoyo, reflexiones, fragmentos de textos, así como actividades concretas para los estudiantes (preguntas, consultas, cuadros para completar, apareamiento de columnas, sopas de letras, textos para completar, búsqueda de textos bíblicos, dibujos y caricaturas).

Al finalizar cada tema, se hace una síntesis de los contenidos desarrollados a través de un mapa conceptual. Además, se invita a los estudiantes a la realización de diversas actividades complementarias. Sumado a ello, se presenta un *dossier* sobre el tema donde se evidencian diversas reflexiones sobre contenidos adicionales (principalmente imágenes, aunque también hay textos y referencias a páginas web). Al final de toda la obra, se ofrece un vocabulario que pretende dar razón de todos los conceptos principales presentados durante las unidades.

Ahora bien, la editorial SM ya cuenta con una nueva versión de su texto *Emaús, Camino de Esperanza*, la cual data de 2018, asumiendo los lineamientos de la CEC promulgados en 2017. Allí aparecen nuevos elementos en su estructura y se proponen mayores recursos interactivos, así como la articulación con la plataforma SM. Este es un aprendizaje que permite al estudiante acceso a múltiples recursos, la posibilidad de trabajo colaborativo, fuentes complementarias y rutas específicas para hacer evaluaciones en línea.

En cuanto a la secuencia didáctica de la nueva colección, la serie señala que tiene como punto de partida el contexto de los estudiantes, afirma que promueve el aprender a conocer, a hacer, y a vivir en comunidad; y que, además, intenta una promoción de la sensibilidad humana, la interculturalidad, el compromiso social, la resolución de conflictos, el uso responsable de las TIC y de los recursos naturales. Sin embargo, el fundamento se sigue dando desde el magisterio católico, y los textos sagrados propios del cristianismo católico.

## **PROPUESTAS ALTERNATIVAS**

Por último, se recopilaron dieciséis documentos creados por profesores del sector público y privado de 14 ciudades diferentes del país: Acacías (Meta), Apartadó (Antioquia), Arauca (Arauca), Bello (Antioquia), Bogotá D.C., Bucaramanga (Santander), Cali (Valle), Convención (Norte de Santander), El Jardín (Antioquia), Ipiales (Nariño), Neiva (Huila), Pacho (Cundinamarca), Pueblo Nuevo (Córdoba), y Sampués (Sucre). Esta selección no tiene ninguna pretensión de generalización o análisis estadístico, sino que el interés está concentrado en visibilizar variadas prácticas pedagógicas que los docentes de Educación Religiosa Escolar del país están llevando a cabo en tiempos de confinamiento, producto de la pandemia causada por el virus del Covid-19. En los documentos fue posible evidenciar varios elementos que, a continuación, son relacionados:

- Existe una perspectiva de algunas instituciones educativas por hacer trabajo transversal a partir de la articulación curricular de dos o más áreas del conocimiento, donde la ERE, para el caso de algunas de las guías analizadas, pertenecía a este conjunto al lado de disciplinas tales como ética, artística, música y lenguaje. El común denominador para tal articulación fue lo axiológico, el arte religioso y la comprensión de textos y narrativas sagradas.
- El uso de plataformas digitales tales como WhatsApp, YouTube y el correo electrónico fueron fundamentales para la comunicación, la consulta de la información y la entrega de las actividades, aspecto que, de alguna manera, promueve los procesos de formación autónoma. Sin embargo, en dichas experiencias, es notoria la dificultad para el trabajo colaborativo que implica diálogo y reconocimiento del otro en su identidad.

- Es posible resaltar que los documentos presentaban objetivos, metas y/o propósitos formativos que intentaban alejarse del proselitismo religioso, pues los docentes buscaban favorecer la formación integral de los estudiantes indistintamente de si se sienten identificados con alguna creencia o increencia específica. Sin embargo, en el desarrollo de la propuesta didáctica de algunos de ellos, no era tan clara la puesta en marcha de dicha intención.
- Se daba espacio para la profundización teórica a través de explicaciones directas, lecturas de apoyo, o links de textos y videos que complementaban el tema abordado.
- Hay referencias a textos propios del cristianismo, pero también a otras fuentes que favorecen el diálogo interreligioso, el ecumenismo y el cultivo del pluralismo religioso con temas y actividades que tenían mayor desarrollo a diferencia de los textos de las grandes editoriales.
- El énfasis de las actividades está en el componente reflexivo, el cual se consolida mediante preguntas problematizadoras que pretenden articular lo contextual de la cotidianidad con la cosmovisión de cada estudiante.
- Entre los recursos más frecuentes, los docentes hacen uso de imágenes de apoyo tomadas de fuentes de Internet, otras construidas por ellos mismos, así como hipervínculos que dirigen a documentos y videos complementarios.
- Uno de los textos tenía como tema central la reflexión por la identidad de las comunidades indígenas del país, con la intención de comprender su identidad cultural, para así resignificar la cotidianidad de los estudiantes que pertenecen a dichas comunidades. Es claro que también ello hace parte de la construcción de espiritualidad.

De esta forma, es evidente que las propuestas alternativas rescatan el componente contextual articulado con las cosmovisiones de los estudiantes, abandonando así la estandarización por el sistema religioso mayoritario, acción que de paso impide la irrupción de una intencionalidad monoculturalista, al cultivar el pluralismo religioso y la opción por la indagación del sentido de la vida humana, un tema que supera arquetipos específicos de fe, al ser planteado desde la pregunta por la espiritualidad humana.

## **A MANERA DE CIERRE**

Atendiendo a estas aproximaciones, resulta importante precisar los problemas que emergen de cara a la fundamentación teórica de la didáctica de la ERE en Colombia. Lo primero que se debe indicar es que, en la mayoría de las definiciones de didáctica planteadas por los profesores, se apunta a comprenderla como método o como las variadas herramientas que se pueden emplear al orientar una clase, lo cual lleva a una confusión entre lo didáctico y lo pedagógico. Otro ejemplo de esto es cuando un docente se refiere a la idoneidad de quien enseña, evidenciando que lo que se tiene en cuenta es lo pedagógico (preparación académica adecuada y experticia en el área), antes que lo didáctico (secuenciación, sujetos, estrategias, recursos, transposición, opción por la enseñanza con fines de aprendizaje). No obstante, las confusiones no terminan allí, es decir, cuando se habla de enseñanza y aprendizaje de otras religiones, o de la ERE en relación con la ética, lo filosófico y lo social, todo ello, hace referencia en realidad a lo curricular.

Es evidente que la comprensión sobre la didáctica se reduce a las estrategias, herramientas o metodologías que se utilizan al momento de enseñar. Esto, más aún, pues, al parecer, la Educación Religiosa Escolar no goza de unas características claras al respecto de una didáctica específica. Sumado a ello, como se ha venido clarificando en las distintas obras de esta macroinvestigación, está el hecho de no tener claridad sobre la epistemología de dicha área, de tal modo que se la siga equiparando con la catequesis o los procesos de pastoral. Y, por último, tampoco se deben olvidar las contradicciones y ambigüedades legales existentes en torno a la ERE, las cuales no facilitan su concepción clara ni el papel que juega en la escuela (Pérez et al., 2020).

El análisis de los textos de las grandes editoriales permitió ratificar las imprecisiones conceptuales sobre la didáctica específica, así como el problema de la confusión con los medios y mediaciones, junto con el empleo del discurso del pluralismo religioso. Ello, no con una intención dialógica, transformadora y crítica, sino instrumentalizadora, pues a dichas identidades se les dedican espacios cortos, casi siempre al final de un tema, el cual ya ha sido fuertemente marcado por el pensamiento cristiano católico. Esto lleva a pensar en los exclusivismos presentes en dichos temas, con la intención de legitimar una aparente apertura que

deja la impresión de ser un cumplimiento sin profundidad al respecto del reconocimiento y respeto de la diversidad religiosa, la cual, desde otra perspectiva, podría ser una gran riqueza en el diálogo, crecimiento y cultivo de la espiritualidad en distintos sentidos (Moncada, 2020).

Muy relevante, en el marco de este reconocimiento de problemáticas para una didáctica específica de la ERE, es el resultado del análisis de las guías alternativas, pues allí fue notorio un mayor uso de diversas estrategias que superaban el diligenciamiento de información, la consolidación de secuenciaciones didácticas que no eran ciclos repetitivos, así como una mayor articulación contextual con las regiones y cosmovisiones de los estudiantes. Esto, además, evidencia una clara intención de promoción del pluralismo religioso y el cultivo de la espiritualidad, ya que su meta no estaba enmarcada en un proselitismo religioso, sino en la búsqueda de la formación integral de los estudiantes, sin importar su afinidad religiosa. Quizás la problemática tiene que ver con la invisibilización de ese tipo de ejercicios, pues se convierten en excepciones que necesitan voz y espacio en medio de las dinámicas de construcción de conocimiento investigativo y dialógico, a la vez que *empoderador* de sujetos que asumen la enseñanza y el aprendizaje como opción para hacer del saber una posibilidad real en la conquista de competencias favorables para su vida espiritual.

Surge, entonces, la pregunta: ¿cuáles son las características de la didáctica y cuáles las de la didáctica específica de la ERE? Es notorio que la intención de los textos y propuestas de guías de trabajo, por lo menos las de las grandes editoriales, es proponer un desarrollo práctico. Sin embargo, no se está discutiendo con antelación lo epistemológico: qué se comprende por didáctica general, didáctica específica, secuenciación didáctica, estrategias didácticas, transposición didáctica, etc. Todos estos solo se quedan en un nivel propositivo de acciones concretas con el uso de algunos instrumentos diseñados previamente por expertos en el tema. Por ello, la academia tiene una deuda con los docentes y demás aprendices de la ERE: problematizar la pregunta por la didáctica, pero no solo quedarse allí, sino también construir una propuesta al respecto, la cual esté en consonancia con una Educación Religiosa Escolar que vaya más allá de la orientación de los preceptos de un credo religioso determinado, y donde no se vulneren las minorías religiosas o las increencias de los estudiantes (Cantillo y Quintero, 2020). Pero, más allá de eso, una que dialogue de manera amplia con las implicaciones de la espiritualidad, la trascendencia, el pluralismo y demás aspectos relacionados con el diálogo con distintas culturas e identidades.

En respuesta a esa deuda, el siguiente capítulo del libro aborda una aproximación epistemológica sobre la didáctica, de tal forma que se puedan comprender sus particularidades, su relación con el currículo y con las prácticas pedagógicas de los docentes, pues dicha distinción conceptual es básica para seguir desarrollando el lenguaje aquí abordado, así como para señalar el horizonte teórico que cobija la presente investigación. Valiéndose de este ejercicio de conceptualización, se podrá dar paso a la sistematización de algunas experiencias pedagógicas, y al final, a comprensiones hacia una didáctica específica para la ERE, en el marco de la espiritualidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, W. M. (2019). Aportes a la comprensión de la increencia en Colombia. *Theologica Xaveriana*, 69(188). <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx69-188.aciceltrán>
- Botero, C. y Hernández, A. [Comps.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Ucatólica.
- Botero, C. y Hernández, A. (2018). *Approaches to the nature and epistemological foundations of religious education in Colombian Schools*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr33dht>
- Cantillo, D. y Quintero, F. (2020). Aportes de la Educación Religiosa Escolar a la promoción del pluralismo religioso. *Hojas y hablas*, (20), 84-96 <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n20a6>
- Castaño, C. (2007). *CREO 8: Educación religiosa para octavo grado de educación básica*. Editorial San Pablo.
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2017). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*. Delfín.
- Constitución Política de Colombia (1991). <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Cortés, J., Cortés, M. y Forcada, S. (2013). *Ver a Jesús: Educación Religiosa Escolar. El ser humano: 6*. Editorial SM.
- Cuellar, N., e Imbachi, C. (2016). Sentido de la vida y trascendencia humana, aportes al fundamento epistemológico de la educación religiosa escolar desde la psicología de la religión. *Actualidades Pedagógicas*, (68), 179-198. <https://doi.org/10.19052/ap.3825>
- Cuellar, N. y Moncada, C. [Eds.] (2019). *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia*. Ediciones USTA y Sello Editorial Ucatólica. [https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello\\_Editorial/catalog/book/53](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53)

- Cuellar, N., Moncada, C. y Valencia, W. [Eds.] (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](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84)
- Editorial SM. (s. f.). *Los colores de mi yo*. [https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/Los\\_colores\\_de\\_mi\\_yo.pdf](https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/Los_colores_de_mi_yo.pdf)
- Editorial SM. (s. f.). *Convivimos. La orquesta del rey*. [https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/La\\_orquesta\\_del\\_rey.pdf](https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/La_orquesta_del_rey.pdf)
- Editorial SM. (s. f.). *Convivimos. Jesús deslegitima humillaciones y marginaciones*. [https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/Jesus\\_deslegitima\\_humillaciones\\_y\\_marginaciones.pdf](https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/Jesus_deslegitima_humillaciones_y_marginaciones.pdf)
- Editorial SM. (s. f.). *Convivimos. Puede ser...* [https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/Puede\\_ser.pdf](https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/Puede_ser.pdf)
- Editorial SM. (s. f.). *Convivimos. El roble triste*. [https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/El\\_roble\\_triste.pdf](https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/El_roble_triste.pdf)
- Editorial SM. (s. f.). *Convivimos. Huellas en la arena*. [https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/Huellas\\_en\\_la\\_arena.pdf](https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/Huellas_en_la_arena.pdf)
- Editorial SM. (s. f.). *Convivimos. Amigo, sabía que vendrías*. [https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/Amigo\\_sabia\\_que\\_vendrias.pdf](https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/Amigo_sabia_que_vendrias.pdf)
- Editorial SM. (s. f.). *Convivimos. Las felices mamás del pantano*. [https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/Las\\_felices\\_mamas\\_del\\_pantano.pdf](https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/Las_felices_mamas_del_pantano.pdf)
- Editorial SM. (s. f.). *Convivimos. La fábula de los tres hermanos*. [https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/La\\_fabula\\_de\\_los\\_tres\\_hermanos.pdf](https://www.ediciones-sm.com.co/contenido/ere/6/La_fabula_de_los_tres_hermanos.pdf)
- Galindo, L. E. y Bohórquez, L. A. (2005). *Nuestra Religión 11*. Santillana.
- 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](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>
- Mahecha, G., Serna V. (2019). Una pedagogía para la formación espiritual desde la Educación Religiosa Escolar. En: Cuellar, N. y Moncada, C. [Eds.] (2019). *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia*. Ediciones USTA y Sello Editorial Unicatólica. [https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello\\_Editorial/catalog/book/53](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53)
- Moncada, C., Pérez, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Análisis de la Educación Religiosa Escolar desde la normatividad colombiana como aporte a la reflexión educativa en Latinoamérica. En: Pérez, J., Pinto, C., Moncada, C., Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (Eds.), *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano*

- (pp. 60-81). Comunicarte. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Moncada, C. (2020). *Perspectivas de la Educación Religiosa Escolar desde los estudios de la religión*. Ediciones USTA. <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/31291>
- Moncada, C. (2021). Espiritualidad y religión en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (518), 12-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7805188>
- Moreno, O. y Ducón, M. (2019). *El proyecto de vida*. Editorial Paulinas.
- Niño, M. y Espeleta, M. (2015). *Mi opción por el bien: compromiso moral*. Editorial Kimpres S.A.S.
- Peresson, M. (2016). *Hacia una Educación Religiosa Escolar situacional y experiencial. Fundamentos epistemológicos, antropológicos, teológicos y metodológicos de Educación Religiosa Escolar (ERE)*. Servicio Catequístico Salesiano.
- Pérez, J., Nieto-Bravo, J., y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Revista Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 21-29. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/V19n37a09>
- Pérez, J., Pinto, C., Moncada, C., Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano*. Universidad Católica de Córdoba y Comunicarte. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- 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>
- 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 Virtual Nuevas Búsquedas*, (8), 15-27. [http://www.unimonserrate.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Nuevas-busquedas\\_alta1.pdf](http://www.unimonserrate.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Nuevas-busquedas_alta1.pdf)
- Quitán, E. y Moncada, C. (2017). La práctica educativa en educación religiosa como escenario de reflexión investigativa. *Cultura*, (274), 6-10. <https://conaced.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/Revista-274-final..pdf>
- Santillana (s. f. a). *Catálogo* [portal web]. <https://catalogo.santillana.com.co/#!/seals>
- Santillana (s. f. b). *Tabla de contenidos*. <https://wccopro.s3.amazonaws.com/indice-9789582430054.pdf>
- Santillana (s. f. c). *Tabla de contenidos*. <https://wccopro.s3.amazonaws.com/indice-9789582430153.pdf>



## **CAPÍTULO 2.**

### **¿QUÉ ES LA DIDÁCTICA?: ACERCAMIENTO DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE**

José Edwar Escobar Mejía  
Ismael Leonardo Ballesteros Guerrero

La didáctica especializada ha de brindar una reflexión sobre los procesos de intervención de los docentes como forma de comenzar a construir propiamente el pensamiento desde el área en específico, como fruto del dinamismo y la confrontación entre la teoría y la vivencia cotidiana propia en el aula.

**(Cuellar y Moncada, 2019, p. 104)**

### **INTRODUCCIÓN**

El presente capítulo tiene como propósito evidenciar el proceso y esbozar los escenarios en los que se hace posible pensar una didáctica general y una específica para la ERE. Comprendiendo para ello que, durante la indagación sobre las diversas formas de percibir la didáctica desde el ámbito escolar, se identificó una problemática relacionada con las confusiones en torno a la didáctica por parte de los docentes que fueron encuestados y entrevistados, así como la diversidad de criterios que existen en la manera de comprender y definir la ERE. Todo esto fue materia de análisis en el primer capítulo y en la macro investigación, respectivamente. Sumado a ello, se evidenció el problema de la uniformidad en los textos guías alejados de una propuesta dialógica, transformadora y crítica, donde solo se proporcionan pequeños espacios y es muy notoria la amplitud del pensamiento cristiano en cada una de las temáticas.

Debe ser claro que dichas problemáticas llevan también a una confusión entre lo didáctico y lo pedagógico, así como entre la enseñanza y el aprendizaje, aspecto que puede aplicar tanto a la ERE como a otras disciplinas del saber.

De hecho, la relación entre la ERE con las diversas disciplinas del saber es un elemento interesante en el sentido que pone en diálogo un campo del saber con otras formas de pensar y comprender la realidad. Por ello, también se llegó al análisis, donde se hace evidente que la didáctica, en múltiples ocasiones, es reducida de alguna manera a planteamientos de estrategias, herramientas o metodologías para enseñar, llevando a deducir que no se cuenta con una didáctica específica para la Educación Religiosa Escolar. Por el contrario, hay una construcción a partir de retazos de diferentes formas de entender la didáctica de la ERE, pero no un lineamiento en cuanto al campo específico.

Cabe destacar la importancia de comprender y tener claridad sobre los fundamentos epistemológicos de la didáctica de la ERE, pues ello permitirá la exploración de la manera como emerge la didáctica en los diversos contextos, y así se podrán evitar nuevas interpretaciones confusas, para luego generar lineamientos concretos que permitan un mejor desempeño al momento de la práctica educativa específicamente en el aula. Ante esta pretensión, es importante recordar lo significativo que resulta el hallazgo de diversas estrategias didácticas, con una mayor articulación contextual con las religiones y cosmovisiones de los estudiantes, lo cual le otorga mayor relevancia al pluralismo religioso y al desarrollo espiritual, dentro de la formación integral de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, este capítulo busca atender indirectamente qué se comprende por: didáctica general, didáctica específica, secuencia didáctica, estrategias didácticas, transposición didáctica, entre otras nociones. Para tal fin, la ruta a la que se da alcance es la siguiente:

Primero, se aborda la conceptualización de las ciencias de la educación, comprendidas como el conjunto de áreas del conocimiento que hacen parte de un saber específico, y lo fundamental de la relación que tiene la didáctica con dichas ciencias. Para ello, se tiene en cuenta que Bolívar (2008) plantea la historicidad de estas ciencias en algunos

periodos de los siglos XIX y XX. Es así como en este escenario se analizan los contextos en los que emergen las ciencias de la educación, para después hacer un breve abordaje sobre las perspectivas de su surgimiento, a partir del contexto francés. Esto, teniendo presentes las distintas situaciones que llevan a propiciar múltiples discursos, debates y discusiones, donde, finalmente, se obtiene una comprensión de lo que esa expresión significa.

También se aborda el saber pedagógico como campo del saber práctico y su relación con la didáctica para la ERE, con diferentes posiciones de autores como Gadamer (1997), Schön (1998), Zuluaga (1999) y Bolívar (2008). Se hace un acercamiento a sus planteamientos, con el fin de comprender la reflexión en torno a la enseñanza, la pedagogía y la didáctica, para entender la relación con la Educación Religiosa Escolar en Colombia.

De igual manera, se ahonda en la cuestión de que el lugar epistemológico de la didáctica ha experimentado un proceso de evolución en su definición, desde su comprensión e interpretación, según autores como Zabalza (1990), Díaz (1998) y Bolívar (2008), en un acercamiento que relaciona la didáctica con la ERE. Aquí se ha asumido como punto de referencia que la didáctica no es una ciencia ni un método, sino un campo disciplinar, es decir, que el enseñar y aprender debe comprenderse como un modo que desarrolla el aspecto de la didáctica y no se cierra a un método en particular.

Ahora bien, en el transcurso de este capítulo se entiende la pedagogía en relación con la didáctica desde sus inicios. Cabe aclarar que la pedagogía lleva a relacionar dos procesos que son constantes en la educación: enseñanza y aprendizaje. Debe evidenciarse, además, que la relación de estos dos procesos coincide, pues solo por la instrucción se puede dar una buena enseñanza; y solo por la instrucción los aprendizajes son aprehendidos.

No obstante, se presentan las cuestiones de la didáctica desde algunos binomios que siempre han estado en cuestión, desde el siglo pasado: el de pedagogía-didáctica; el de enseñanza-aprendizaje; el enseñar-aprender; la pedagogía-educación. Todos, binomios que son primordiales para la búsqueda semántica, ontológica y sintáctica sobre una didáctica específica que se pueda reflexionar para la ERE.

Por último, se hace acercamiento al pensamiento contemporáneo, con el ánimo de comprender la necesidad de argumentar una didáctica para la ERE, a partir de fundamentos epistemológicos y conceptuales. La idea es que estos, a su vez, se puedan generar con los diferentes autores, desde el criterio de la cuestión “¿para qué sirve todo un estudio sobre una didáctica específica para la ERE?”. En todos los casos, ello se encamina bajo la perspectiva de una didáctica como campo disciplinar que investiga, examina, reflexiona, analiza y relaciona los procesos, para que el estudiante aprenda a vivir en sociedad desde el desarrollo de las dimensiones del pluralismo, la espiritualidad y la trascendencia.

## **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA**

Las ciencias de la educación son las que aportan en teórica y práctica al proceso formativo desde su objeto de estudio. Es un grupo de disciplinas que estudian, describen, analizan y explican los fenómenos educativos en sus diversos contextos. El campo disciplinar de las ciencias de la educación se ha conformado a partir de la correlación por parte de la filosofía, la sociología, la historia, la psicología, entre otras, que abordan desde su singularidad el objeto “educación”. Así pues, los diferentes aspectos de la educación en la sociedad son estudiados por las ciencias de la educación, llevando a cabo un análisis interdisciplinar para lograr una comprensión de los procesos educativos. En ese sentido, las ciencias de la educación no constituyen un campo reservado o cerrado. Por tanto, estas contribuyen al conjunto imprescindible de las diferentes disciplinas que permiten un entendimiento de los sistemas educativos.

Por otro lado, es pertinente mencionar que el recorrido para establecer el acercamiento a la comprensión de las ciencias de la educación estuvo asociado a las disciplinas, entendido este como el conjunto de áreas del conocimiento que hacen parte de un saber específico. Sin embargo, en este momento, cabe resaltar la importancia de la relación de la didáctica con las ciencias de la educación, entendiendo que la didáctica es el discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza y –sí– las ciencias de la educación. Ello, teniendo en cuenta, por ejemplo, que:

Para la segunda generación de la escuela de Frankfurt, la pedagogía se incluye entre las ciencias sociales, con un sentido crítico y liberador, además de su interés emancipatorio del hombre, por lo

que acude al saber reflexivo y al poder como medio para lograr su fin esencial. (Mahecha, 2008, p. 26)

Por su parte, Bolívar (2008) desarrolla el campo de la historicidad de las ciencias de la educación mediante tres grandes periodos. El primero se ubica a finales del siglo XIX, con la constitución de una ciencia de la educación; el segundo periodo corresponde los años veinte del siglo pasado, con la emergencia de la “educación nueva” y de las ciencias de la educación en plural; en el tercer periodo, durante los años sesenta, surge el renacimiento francés del proyecto de “ciencias de la educación”, entendido como una disciplina concentrada en la filosofía de la educación y las ciencias sociales emergentes (psicología, sociología, economía, historia, etc.), entre la educación en general y las pedagogías y didácticas específicas.

De acuerdo con lo anterior, las ciencias de la educación irrumpen a principios del siglo XX. Estas son comprendidas como un conjunto de disciplinas que tienen en común el estudio de las situaciones educativas. Cabe resaltar que las ciencias de la educación emergen como resultado de múltiples discusiones que surgieron en el contexto de la sociedad francesa, donde hubo grandes debates en relación con el álgido tema de la educación. Fue así como dichas disertaciones académicas generaron controversias en torno a los vehementes defensores y partidarios de una ciencia de la educación, y aquellos que percibían en la complejidad del concepto de educación el sentido plural de las ciencias (Zambrano, 2006). Los primeros, con tendencia desde la psicología positivista y quienes, además, eran adeptos para ver la pedagogía como la ciencia de la educación; los segundos, apasionados lectores del pensamiento durkheimiano, formados en la sociología y la filosofía, estimaban el concepto de educación forjado por el padre de la sociología francesa (Zambrano, 2006).

Ahora bien, quienes consideraban la “ciencia de la educación” como el conjunto de herramientas necesarias en el desarrollo de la inteligencia. Es decir, hay una percepción de inteligencia desde la educación de los actos; mientras tanto, para los segundos, el acto de educar no se limitaba a tal desarrollo, sino que abarcaba todo el conjunto de instituciones, las prácticas, modos y formas como la sociedad adulta educaba a las generaciones más jóvenes, esto es, teniendo presente la cultura y contexto.

Si bien hubo distintas disertaciones sobre la percepción de la ciencia de la educación, debe mencionarse que, a mitad del siglo XX, este dilema fue asumido y “las Ciencias de la Educación fueron rápidamente, organizadas en tres universidades: Paris, Bordeaux y Caen” (Zambrano, 2006, p. 594). Así, se propiciaba desde la academia un cambio de paradigma, puesto que las ciencias de la educación fueron percibidas como prototipo social. Desde 1968 hasta 1989, hubo una nueva perspectiva frente a las ciencias de la educación, ya que se observa dentro del contexto francés “el valor social e institucional, puesto que evidencia gran importancia en las relaciones entre escuela, sistema de producción e instituciones culturales” (Zambrano, 2006, p. 595).

Las ciencias de la educación impulsaron, sin lugar a duda, una nueva manera de considerar la realidad misma, porque hubo una transformación considerable que permitió pensar de distinta manera las nuevas políticas de formación. Estos cambios, por ejemplo, tuvieron lugar en la reforma de los liceos, en el inicio de nuevas profesiones, así como en las nuevas relaciones industriales, además del cambio de una sociedad agraria a una sociedad industrial y, finalmente, en el origen de nuevos mecanismos de cultura de símbolos de interpretación social. Por tanto, el paradigma educativo de referencia tomado aquí para el contexto de la educación, son las ciencias de la educación, considerándolas como ese amplio conjunto de disciplinas que estudian, describen, analizan y comprenden fenómenos educativos. Bien dice Charlot (1995) al respecto:

Se puede dar de las Ciencias de la Educación una definición simple: están constituidas por un conjunto de disciplinas que, en interacción permanente, producen saberes sobre las situaciones, prácticas y sistemas de educación y formación. Pero una tal definición deja de lado la cuestión esencial: la de las fronteras y de la unidad de una disciplina que está construida en un amplio campo de prácticas y saberes, con el que no se confunde. (p. 14)

Así entonces, las ciencias de la educación pueden ser comprendidas como un conjunto de disciplinas que permanentemente producen saberes y aportan en teoría y práctica al proceso formativo desde su objeto de estudio. Por ende, poseen un carácter integrador y holístico, es decir, una concepción basada en la integración total y global, teniendo en cuenta el contexto y la realidad.

No obstante, en cuanto a lo disciplinar de las ciencias de la educación, se evidencian dos grandes tensiones que, al mismo tiempo, son las condiciones de existencia de las disciplinas y condiciones de su evolución. “La primera tensión hace referencia entre la adaptación a las demandas sociales ligadas a los terrenos educativos y búsqueda del reconocimiento científico” (Bolívar, 2008, p.32). Por consiguiente, se supone que las ciencias de la educación, de una u otra manera, emergen, se establecen y evolucionan en relación con los diversos contextos sociales. Esto, de tal forma que se logre teorizar el conocimiento necesario para garantizar una mayor eficiencia de los sistemas educativos y, así, proporcionar posibles soluciones en determinados problemas prácticos (Bolívar, 2008).

En cuanto a la segunda tensión, hace referencia a “la automatización de las disciplinas de referencia y la necesaria constitución pluridisciplinar de las ciencias de la educación” (Bolívar, 2008, p. 33). Esto es, que enfatiza en la pluridisciplinariedad, en tanto se refiere a las relaciones del campo disciplinar y sus actores con las ciencias sociales. Sin embargo, se debe prestar especial atención a la autonomía y a la relación de las disciplinas, de tal manera que se logre una articulación entre la práctica y la teoría.

El conjunto de disciplinas que conforman las ciencias de la educación (didáctica, pedagogía, psicología de la educación, filosofía de la educación, antropología de la educación, administración educativa, planeación educativa y teoría de la programación, entre otras), a diferencia de la didáctica y la pedagogía, se ocupan de la educación a su manera, o sea, mediante nociones, conceptos y métodos propios de una disciplina macro (Zuluaga, 1999). Por ejemplo, la antropología de la educación hace parte del componente de la antropología, y la filosofía de la educación, de la filosofía. Por tanto, en cada una de estas operacionalizan ciertos conceptos que poseen otro régimen teórico; en otras palabras, tendrán entonces un desarrollo macro desde su propio factor de conocimiento.

Según Zuluaga et al. (1988), las ciencias de la educación se “constituyen como campos de saber en lo que las disciplinas macro, despliegan una forma de ser experimental y práctica” (p. 5). Por ello, las conceptualizaciones que tienen lugar en las ciencias de la educación contribuyen a la disciplina macro que las contiene, pero su aporte a la pedagogía es desarticulado (Zuluaga et al., 1988). Ante esto, se puede decir, primero, que “se considera la enseñanza como un concepto operativo... [y, segundo], no siendo la enseñanza el objeto de las Ciencias de la Educación, la enseñanza no

puede cumplir una función articuladora entre Pedagogía y Ciencias de la Educación” (Zuluaga et al., 1988, p. 6).

El objeto de estudio de las ciencias de la educación será la “educación”. Desde tal perspectiva, la pedagogía, la enseñanza y didáctica son componentes que integran el sentido general de percibir, en gran medida, los diversos aspectos de la educación en las culturas que son estudiadas por las ciencias de la educación, para comprender y explicar los procesos educativos.

Así pues, en las ciencias de la educación, todas las disciplinas aportan en teoría y práctica al proceso formativo desde su objeto de estudio y, a partir de esta realidad, no constituyen un campo reservado a algunas áreas del conocimiento. Por el contrario, está abierto a todas las disciplinas, de tal forma que se permita un correcto y fecundo funcionamiento de los sistemas educativos en todo contexto. Afirma Shulman (1998): “la educación no es en sí misma una disciplina. Más bien, la educación es un campo de estudio” (p. 5). En otras palabras, la educación es objeto mismo de su propia realidad y, en esa universalidad, acoge a todas las áreas del conocimiento.

Al respecto, y fundamentados en el pensamiento de Shulman (1998) que considera la educación como un campo de estudio, podría decirse que la didáctica “radica en su papel de intermediario entre la enseñanza de las ciencias, y la dirección filosófica por la cual optan para ser enseñadas” (Zuluaga et al., 1988, p. 10).

De acuerdo con lo anterior, la didáctica podría entenderse como un “campo disciplinar” que estudia, investiga, profundiza, reflexiona, organiza y relaciona los procesos y prácticas de la enseñanza. Algunos autores, entre ellos Mialaret (1977), Ferrández (2002), Benedito (1987), Mallart (2001) y Antonio Nóvoa (1991), consideran que la didáctica no es una ciencia de la educación. Además, la didáctica es el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber. No obstante, Bolívar (2008) afirma:

La práctica y realidad de la enseñanza no es propiedad exclusiva de la Didáctica, requiriendo que otras ciencias de la educación también lo tomen como objeto de investigación. Hemos de reconocer que la complejidad del objeto de la educación excluye pensar que pudiera ser analizado desde una disciplina con pretensión hegemónica. (p. 38)

Así entonces, la didáctica podrá comprenderse como un campo disciplinar, porque es amplio y abre la posibilidad de interpretar desde las ciencias de la educación como un conjunto de disciplinas las distintas áreas del conocimiento. Por tanto, lo correspondiente a la didáctica será “la función de integrar, orgánicamente, las diversas aportaciones, justamente para constituir una teoría práctica y comprehensiva de la enseñanza” (Bolívar, 2008, p. 38).

Ahora bien, la relación entre didáctica y ciencias de la educación podrá establecerse, en tanto que la didáctica cumple un rol esencial de ser intermediaria entre la enseñanza de las ciencias y la dirección filosófica por la cual optan para ser enseñadas (Zuluaga, 1999). Es decir, la didáctica es el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender, y se adquiere como resultado un saber. En cuanto a las ciencias de la educación, se considera que están compuestas por un conjunto de disciplinas que, en interacción constante, promueven saberes en torno a realidades, hechos, circunstancias, prácticas y sistemas de educación (Charlot, 1995) Aunque la didáctica es una disciplina intermediadora entre las ciencias y los saberes, en el sentido de lo que se enseña y se aprende, debe haber claridad en que la didáctica no es una ciencia, sino que está sujeta a un método específico y, por ende, no permite su mayor amplitud, o sea, la relación con otras disciplinas y ciencias. De esta forma, la didáctica deberá ser comprendida como campo disciplinar que estudia, investiga, profundiza, reflexiona, organiza y relaciona los procesos y prácticas de la enseñanza.

La enseñanza, objeto de la didáctica, como práctica educativa situada histórica y socialmente, se realiza en diversos contextos y, como parte de dinámicas que trascienden el propio acto de enseñar, debe ser estudiada también por las diversas áreas o disciplinas de las ciencias de la educación o ciencias sociales, siendo la enseñanza un dominio autónomo y especializado de la didáctica (Bolívar, 2008). Así, este campo disciplinar amplio permite, en proceso, la construcción de un saber que valora los distintos avances relacionados con la construcción de identidad y de espiritualidad en las personas, pero que también dispone para el diálogo con aspectos como, por ejemplo, los estudios de la religión, el diálogo interreligioso, el pluralismo y otros elementos tendientes a aportar cuanto más se pueda a la construcción de seres humanos comprometidos consigo mismos y con su contexto, desde los criterios propios de la espiritualidad.

En suma, las ciencias de la educación son un conjunto de disciplinas que tienen en común el estudio de hechos, circunstancias y situaciones con lo referente a la educación. Por tanto, lo anterior se podrá constituir como un campo de saber desde lo experimental y la práctica. En este sentido, a continuación, se fundamenta que la didáctica adquiere estrecha relación con las ciencias de la educación en cuanto esta abarca el binomio enseñanza-aprendizaje, entendiendo que comprende los procesos de enseñanza desde una perspectiva práctica.

## **SABER PEDAGÓGICO EN RELACIÓN CON UNA DIDÁCTICA PARA LA ERE**

En esencia, este apartado analiza y presenta algunos fundamentos del saber pedagógico como campo del saber práctico y su relación con la didáctica para la ERE. Esto se aborda teniendo en cuenta diversas posturas, entre ellas las de Gadamer (1997), Schön (1998), Zuluaga (1999) y Bolívar (2008). Finaliza con una reflexión en torno a la práctica pedagógica.

En la actualidad, son muchos los significados que circulan acerca de la pedagogía y, en una primera aproximación, es propio decir que “la pedagogía es conformada por un conjunto de nociones y prácticas que hablan del conocimiento del hombre, del lenguaje, de la enseñanza, de la escuela y del maestro” (Zuluaga, 1999, p. 10). Por ende, la pedagogía se comprende como una disciplina que trata sobre la enseñanza, a partir de las prácticas y el mismo análisis del enseñar.

Mientras tanto, siendo considerada como un conjunto de conocimientos que tiene como pretensión la profundización en aquello que se enseña y aprende, la didáctica trata de analizar y reflexionar la génesis del saber y, para ello, tendrá unos referentes epistemológicos que darán razón en la manera como emerge la didáctica. Por ejemplo, el saber disciplinar es una forma de comprensión del quehacer de la ciencia, pues explica su actividad y los resultados que arroja; así mismo, analiza los conceptos que la ciencia produce y que se desplazan hacia la escuela para ser enseñados (Zambrano, 2006). Por lo tanto, la didáctica es una disciplina cuyo objeto es “el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje” (Zambrano, 2006, p. 596).

En cuanto al saber práctico, se puede decir que es un saber orientado a la acción y cuyo objeto consiste en dirigir el hacer o el obrar humanos.

Desde el pensamiento de Gadamer (1997), el saber práctico es un modo de comprensión y, en tanto tal, pertenece al ámbito de la racionalidad práctica (Zambrano, 2006). Por consiguiente, lo propio del conocimiento racional, del entender, es la comprensión de la realidad. Entender implica posesión intelectual del objeto que se conoce, por parte de quien conoce – en este caso, el sujeto–, quien entiende, comprende y distingue a partir del entendimiento.

El entendimiento de una persona cualquiera en medio de la racionalidad práctica es una comprensión del contexto en perspectiva de la situación en la que se encuentra (Zambrano, 2006). En palabras de Gadamer, esta comprensión se refiere específicamente a entender los motivos y las finalidades de la práctica, así como los posibles modos de actuar en las circunstancias particulares de cada acción, toda vez que el saber práctico es una forma de saber (Herrera y Martínez, 2018). Desde el pensamiento de Gadamer (1997) se afirma que el saber práctico está “orientado hacia la situación concreta, [que] en consecuencia, tiene que acoger las ‘circunstancias’ en toda su infinita variedad” (p. 51). Precisamente, por ello, se decide asumir estas problemáticas en torno al tejido de una didáctica específica para la ERE, de tal manera que se vaya más allá de la comprensión de unas ideas o doctrinas, para promover desde el aula la vida misma con criterios de espiritualidad y trascendencia, en medio de las diversas búsquedas institucionales.

Donald Schön es considerado como un intelectual influyente en el desarrollo de la teoría y práctica del aprendizaje profesional reflexivo durante el siglo XX. Su propuesta sobre la orientación práctica surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro; y también tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico, entendido como “superior”, y una práctica de aula supeditada a este (Domingo, 2014). Esto hace referencia a que la profesionalidad del docente empieza a partir de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula. Para ello, deberá acudir a diferentes estrategias o formas de abordar la pedagogía y didáctica desde el campo escolar.

Según el modelo de Schön sobre el saber práctico, es posible reconocer cierta forma de reflexión en la acción dentro de la realidad problemática, como un ejercicio de análisis sobre las características y el proceso de su propia acción (Herrera y Martínez, 2018). Por ende, para

Schön la reflexión en la acción es la capacidad de pensar en lo que se está haciendo mientras se está haciendo. Siendo por ese motivo que se invita a los lectores de esta investigación, a acoger la invitación a dar uso del pensamiento, más que de la reproducción de unas teorías o doctrinas, más que al mantenimiento de ideas y estructuras institucionales, la pretensión es la construcción de un hacer-pensar, en el marco de las más genuinas necesidades de la comunidad humana en cuanto interioridad, apertura humana y espiritualidad.

Bien afirma Zuluaga (1999) que la enseñanza se articula a los saberes específicos, a través de la didáctica y el campo práctico de la pedagogía. Por ende, se puede decir que la pedagogía está llamada a analizar de qué manera asume los saberes específicos, y cómo se adentran en el campo de la pedagogía. Olga Zuluaga concibe la pedagogía como disciplina, donde no solo se ocupa de la relación entre enseñanza y aprendizaje, sino también de otras relaciones sociales de las cuales la enseñanza adquiere su sentido, teniendo en cuenta la realidad en las diferentes culturas.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, Gadamer no habla en específico sobre la práctica pedagógica, pero sí orienta sus enseñanzas hacia la práctica y, con esta idea, impulsa que cualquiera que sea la práctica, esta es el resultado de la actualización permanente de las distintas tradiciones que la configuran, es decir, pensar y actuar ante las realidades en las diferentes culturas (Herrera y Martínez, 2018). Ya es hora de que cada educador de ERE –que también es sujeto de aprendizaje– pueda dar pasos para dialogar ampliamente con las culturas y ciencias en favor de la vida misma, en el marco de la espiritualidad, la trascendencia, la apertura humana, el pluralismo, el diálogo interreligioso, el sentido de la vida, la valoración de su propia vida y la vida toda, etc. A su vez, dibujando horizontes a todos aquellos estudiantes ávidos dar alcance a lo planteado acá reiteradamente: acoger las circunstancias en su infinita variedad desde la profundización en el ser interior e interpretando lo que aplica asumir en la relación con el mundo y demás seres de la vida.

Todo lo anterior es coherente con esta comprensión, porque, para Zuluaga, la pedagogía tiene una dimensión teórica y práctica. La parte teórica hace relación específicamente a comprender la historia de los procesos de su constitución como disciplina y las conceptualizaciones teóricas. Ante la dimensión práctica, la pedagogía abarca los discursos y las prácticas de enseñanza, así como las formas de enunciación que se

producen en ellos, en tanto que son vividos en las instituciones (Herrera y Martínez, 2018). Finalmente, esas dos dimensiones definen el espacio del saber pedagógico, un espacio amplio y abierto de conocimiento, en donde se pueden localizar discursos de diferentes niveles.

El saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía, así: “primero, de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo, la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación, con la historia de la educación y la pedagogía [...] y con las teorías que le han servido de modelos o de apoyo a su conformación” (Zuluaga, 1999, p. 26).

Según esto, desde el pensamiento de Zuluaga, el saber pedagógico no es estrictamente científico, pues los discursos que lo pueblan no versan sobre un único objeto, ni pretenden capturar relaciones causales o explicativas. Antes bien, la reconstrucción del saber pedagógico puede dar lugar a distintas formaciones discursivas. Dado que, en el saber pedagógico, “se sitúan múltiples relaciones, discursos y prácticas, para reconstruirlo es necesario recurrir a todos aquellos registros de los discursos que rigen este saber y sus procesos de institucionalización” (Herrera y Martínez, 2018, p. 13).

Por último, se aborda dentro del marco de los teóricos aquí propuestos al pensador moderno Bolívar, quien destaca la emergencia y el desarrollo como disciplina del saber pedagógico, denominado como “ciencias de la Educación”, aunque esto implica que la propia pedagogía se disperse en un conjunto de saberes que reclaman su propio estatus disciplinar, junto con la necesidad de reflejar el carácter científico mediante la aplicación de disciplinas ya constituidas.

Es así que, desde el pensamiento de Bolívar (2008), se considera la didáctica como un campo aplicado en los diferentes contextos, de tal forma que se logre la aplicación de conocimientos para la comprensión de distintas situaciones. Ello encuentra eco en el siguiente capítulo, donde, de manera sencilla y profunda, se evidencian posibilidades concretas para asumir una ERE en la que sea real, entre otras, una formación política que conduzca al conocimiento de la realidad como pedagogía

de la indignación, dialogue con diversos saberes para el ejercicio de interpretación de necesidades y llegue al nivel de la emancipación de la propia realidad. Quizás estos sean caminos de pensamiento y acción que evidencien las pretensiones de una didáctica específica de la ERE, en el marco de la espiritualidad.

Para terminar, cabe resaltar que solo a principios del siglo XX la reflexión sobre la enseñanza, la pedagogía y la didáctica tiene sus primeras intermediaciones tendientes a reflexionar en torno a la relación con la sociedad. En otras palabras, durante esta época la educación se interesa por el qué, el cómo y el para qué enseñar y aprender, de forma que se pueda comprender a los sujetos que enseñan y aprenden, así como los contenidos a partir de campos de aplicación y articulación desde el contexto cultural y los saberes enseñados.

## **EPISTEMOLOGÍA DE UNA DIDÁCTICA PARA LA ERE**

La didáctica ha emergido desde el pensamiento de la antigüedad hasta la época moderna. Por ello, desde esta amplitud de tiempo y espacio, ella misma ha sido definida de distintas maneras: *artificio, arte de enseñar, tratado, normativa, aprendizaje, estudio científico, estudio de la educación intelectual del hombre y del conocimiento sistemático, disciplina pedagógica de carácter práctico normativo, disciplina reflexivo aplicativa, ciencia auxiliar, técnica de incentivar, teoría de la instrucción, ciencia especulativa, doctrina general, método, técnica, procedimiento, disciplina particular, rama de la pedagogía, disciplina pedagógica, conjunto de técnicas de enseñanza, teoría de la instrucción y de la enseñanza.*

Dichas perspectivas consideran la didáctica, primero, como una ciencia y, segundo, como un método, limitando así su quehacer. Cabe anotar que la finalidad de este apartado se centra en hacer un acercamiento epistemológico entre la didáctica y la ERE, tomando como punto de referencia que la didáctica no es una ciencia ni un método, sino un campo disciplinar. Es decir, se comprende el binomio enseñar-aprender como un modo que acrecienta el aspecto de la didáctica y no se cierra a un método específico.

Este campo disciplinar ha experimentado un proceso de evolución en su definición, comprensión e interpretación. Bien lo afirma Díaz (2001): “Innegablemente, la Didáctica ha experimentado, igual que las demás

Ciencias Sociales, las vicisitudes de las indefiniciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas” (p. 74). Sin embargo, la didáctica no ha cesado de abrir su discurso a conceptos y formas de enseñanza. En este sentido, se hace necesario un recorrido epistemológico sobre el trayecto de la didáctica, especialmente desde la comprensión del antes y después del siglo XX.

Desde el planteamiento de Bolívar (2008), el conocimiento didáctico refleja dos dimensiones fundamentales para su entendimiento. En un primer momento, pretende describir la práctica docente desde la promoción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y luego, establece normativizar la práctica educativa, desarrollando diferentes metodologías para su efectividad en los diferentes contextos sociales donde se desarrollan.

El pedagogo Miguel Ángel Zabalza (1990) dice: “la Didáctica posee una doble vertiente como materia: tratar de conocer mejor las realidades de su campo de estudio para poder intervenir de manera más eficaz sobre ella” (p. 154). Ello significa que es importante entender muy bien el entorno para influir más eficientemente. Del mismo modo, José Contreras (1990) hace énfasis en este doble carácter, definiendo la didáctica como “la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuyente con las finalidades educativas” (p. 19).

Por su parte, Hameline (1988) manifiesta que “El discurso didáctico (pedagógico) se propone conferir un decir a un hacer, y un decir que promueva la promoción (o la prohibición) de este hacer” (p. 233), donde el objetivo fundamental de la didáctica es proporcionar «un decir a un hacer». O, en otras palabras, una práctica muy importante, donde se debe llevar conjuntamente un saber y un hacer.

Ángel Díaz Barriga (1997) muestra una tradición histórica cuando dice:

Además de considerar la dimensión conceptual de la didáctica como elemento que evita que se pierda en una perspectiva instrumentalista, es indispensable concebirla desde una dimensión histórico-política, puesto que mediante la didáctica se dan respuestas a los problemas que la educación enfrenta en un momento social determinado [...]. De esta manera, consideramos como dos grandes

omisiones de las concepciones didácticas actuales la carencia de una perspectiva que articule la teoría y la técnica en la didáctica, como elemento que la aleje del instrumentalismo, y la falta de una concepción histórico-política, aspecto que permitiría ubicarla en el seno de los grandes propósitos sociales para la educación. (p. 7)

Es importante ahondar sobre las acciones en función de los compromisos de la práctica y, asimismo, proponer acciones que expresan la realización de los fines determinados, porque es primordial dentro de la generación del conocimiento didáctico. El aspecto descriptivo de la didáctica se caracteriza desde un enfoque investigativo, en donde la normativa se centra más en el aspecto práctico. Igualmente, los problemas didácticos no solo son teóricos, sino también prácticos.

Es fundamental ver la necesidad de integrar el conocimiento con la acción en la práctica educativa, pues esto ayuda a articular dichos factores para comprender la función de la práctica docente. Bolívar (2008) plantea una teoría en relación a la organización del conocimiento a partir de dos dimensiones: la primera corresponde a las teorías descriptivas, mientras que la segunda se refiere a las propuestas de la acción.

Bolívar (2008) propone una teoría de la enseñanza, donde se organiza el conocimiento en torno a estas dimensiones: *teorías descriptivas* y *propuestas de acción*. En cuanto a la primera, se entiende como el resultado de la investigación empírica-analítica que pretenden describir y explicar una parte de la realidad educativa. La segunda hace relación a las propuestas de acción tendientes a guiar y orientar la práctica, en función de unos fines legítimos por su valor educativo.

Según lo anterior, es necesario mantener un equilibrio entre los dos componentes: saber y saber hacer. Privilegiar el primero sería llevar la didáctica a una filosofía, desplazando totalmente el componente práctico a otros campos disciplinares que le puedan proporcionar la realidad de la práctica. Del mismo modo, si la didáctica está en el campo disciplinar como práctica, no puede renunciar a la búsqueda de un conocimiento establecido en hacer propuestas prácticas, sin abandonar su fundamentación teórica, porque ello le haría perder su especificidad dentro del campo disciplinar.

Ahora bien, sabiendo la importancia de la práctica como acción que transforma, un aporte fundamental que trasciende desde el pensamiento

de Aristóteles (2001), se evidencia cuando en la *Ética de Nicómaco* se señala cómo el conocimiento de la didáctica se sitúa más en la práctica (praxis):

Si la ciencia va acompañada de demostración, y no puede haber demostración de cosas cuyos principios pueden ser de otra manera, ni tampoco es posible deliberar sobre lo que es necesariamente, la prudencia no podrá ser ni ciencia ni arte [...]. Resta, pues, que la prudencia es un modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre. Porque el fin de la producción es distinto de ella, pero el de la acción no puede serlo; pues una acción bien hecha es ella misma el fin. (p. 1140)

Bolívar (2008) manifiesta que la didáctica es una actividad humana que hace parte de un binomio: técnica y ética (distinción aristotélica). Ahora, la praxis técnica está guiada por la eficacia, como la habilidad de un técnico en hacer un buen producto, en función de su saber técnico, es hacer. Por el contrario, la praxis de la ética está relacionada con la sabiduría moral práctica que se mueve en el marco de la prudencia (p. 110).

Aristóteles determinó que todas las acciones humanas requieren un fin; pero, en la técnica, el fin siempre estará en el resultado, un hecho separado de la acción y siempre dependiente de los medios. Mientras que, en la acción práctica o ética, ella misma tiene su propio fin y depende siempre del sujeto de la acción. En la producción técnica, el fin no es el absoluto, sino relativo a los medios; en la praxis ética la intencionalidad del sujeto es clave para la moralidad de la acción. La praxis perfecta es aquella acción que tiene su fin en sí misma (Bolívar, 2008).

Entonces, la acción docente se ubica en la praxis, donde no abarca la técnica, sino la prudencia, y donde el valor educativo se encuentra en el interior de la propia acción. En su trabajo, Elliot Eisner (2002) sustenta que el conocimiento que los docentes necesitan para enseñar va desde la “fronesis” a la maestría artística. El conocimiento se refiere al ámbito del razonamiento práctico, que es contingente y no necesario, requiriendo un razonamiento deliberativo, según las circunstancias particulares. Es claro que este tipo de lecturas filosóficas resultan un tanto complejas y dispendiosas, pero precisamente se requiere sabiduría para articular este tipo de aproximaciones con la necesidad de clarificar, cada vez más, la importancia de una didáctica específica para la ERE, en el marco de la espiritualidad. Ahí donde, como en toda disciplina, existen tantas

variables y sentidos, confrontando constantemente el tipo de educador de ERE que se quiere ser.

También se debe tener en cuenta que la didáctica no queda limitada solo al plano metodológico, puesto que hace parte de los principios teóricos necesarios para solucionar los problemas al contenido, método y organización de las situaciones pedagógicas. Por tanto, la didáctica consiste en establecer los principios y su aplicación en normas que deben guiar las relaciones de aprendizaje mediadas por la enseñanza en las relaciones formativas. Pero, no por ello, la didáctica se limita a una serie de modelos pedagógicos, sino que, a partir de un doble movimiento, se nutre de ellos para hacer de la experiencia formativa un ejercicio sistemático tendiente a la construcción de saberes, a la vez que posibilita caminos para que dichos métodos existan, según sea la necesidad de los contextos.

Sea esta una oportunidad para recordar el necesario ejercicio de complementariedad para quien ejerce su condición de educador, y es que, en relación con el pensamiento didáctico, se requiere mantener un sano equilibrio, porque si se sitúa en la práctica, se aleja de la dimensión comprensiva, y fácilmente cae en una instrumentalización de la eficacia. Pero, si se prioriza únicamente el componente teórico, se alejará de los espacios escolares y prácticas docentes. Esto mismo llevado al plano de la espiritualidad, la trascendencia, el pluralismo y demás elementos propios del reconocimiento de sí y de los otros, promete demasiado en cuanto a posibilidades de vida para la comunidad humana. Por ello, no solo aplica comprender lo correspondiente a una didáctica específica, sino dar alcance a sus implicaciones en los procesos educativos.

Precisando más aún, la investigación didáctica no solo se limita a encontrar los mejores medios para enseñar un objeto de conocimiento, sino que también implica entrar críticamente en los contenidos teóricos y prácticos de enseñanza con fines de aprendizaje. Es fundamental dar a la didáctica, dentro del campo disciplinar, su fundamento en la dimensión teórica, pero también potenciar su ámbito de acción en la realidad de la práctica, para dar respuestas a los problemas de la vida cotidiana, aspectos que responden congruentemente a las finalidades del aprendizaje, por ejemplo: captar y comprender una teoría específica por medio de los sentidos; o motivar e interesar a quien aprende acerca de dicha teoría, tanto que, se llegue al nivel de la modificación de conductas y/o transformación de realidades. En este sentido, es entendible que, en

algunas comprensiones didácticas, esta sea relacionada con la necesaria creatividad para asumir los contextos y retos de la vida misma, pero evidentemente no es únicamente eso.

El reto que se le plantea al docente es el de reflexionar acerca de aquellos problemas que cotidianamente se presentan en el desarrollo de la práctica educativa, con el propósito de alejarse del tradicionalismo, al proponer nuevas experiencias que puedan ser incorporadas a la teoría existente. (Mahecha, 2008, p. 56)

Es así como una didáctica para la educación religiosa, dentro del campo disciplinar que se ha ido tejiendo a lo largo de la macro investigación de la que se hace parte, se encuentra en un conjunto de conocimientos específicos relacionados con la dimensión espiritual, la trascendencia y el pluralismo religioso. Todos estos constituyen el objeto del estudio de la didáctica, siendo un espacio de construcción de la disciplina, a partir de diferentes planteamientos direccionados a la tensión de la teoría y la práctica, como lo señala Bolívar (2008):

Es un área de estudio, investigación, generación de conocimiento y práctica, donde se relaciona con los procesos y prácticas de la enseñanza dentro de la conexión del saber y el saber hacer para llegar a la formación en el marco del triángulo didáctico de los sujetos que enseñan, los sujetos que aprenden y el contenido. (p. 61)

Por eso mismo, a modo de conclusión, las ciencias de la educación, el saber pedagógico y la epistemología de la didáctica son un conjunto de saberes que desarrollan distintos campos del saber. En esa medida, cada una de estas aporta a las distintas experiencias formativas, tanto a nivel micro como macro educativo.

Ahora, las ciencias de la educación son un conjunto de disciplinas propias que responden a un saber específico. Entre ellas están la psicología, la antropología de la educación, la filosofía de la educación, por nombrar algunas. Pero también guardan estrecha relación con la pedagogía y la didáctica, entendidas estas como un elemento esencial en los modos de enseñar y aprender. Como se mencionó anteriormente, desde la perspectiva de este ejercicio de investigación, la didáctica se concluye y entiende como campo disciplinar que estudia, investiga, profundiza, reflexiona dinamiza y relaciona los procesos de prácticas de la enseñanza a favor del aprendizaje.

Finalmente, en cuanto al saber pedagógico, se hace especial énfasis en los modos de enseñar y aprender, desde las cuestiones del qué, para qué y cómo aprender, de tal forma que aquello que se enseña y aprende sea percibido con gran utilidad para la sociedad y la cultura mismas. En relación con la epistemología de la didáctica, se considera esta como un campo disciplinar, es decir, hay una distancia en comprender la didáctica como una ciencia o método, asumiéndola como un campo disciplinar. Esto último significa comprender la enseñanza con fines de aprendizaje, como un modo que acrecienta el aspecto de la didáctica desde la lógica del pensar-actuar en tanto complementariedad necesaria.

Todo este tratado que se ha presentado conduce a caracterizar, en los siguientes párrafos, cómo se encuentran relacionados los conceptos que ya se han debatido desde su componente epistemológico. Ahora bien, para este caso, el saber pedagógico se comprende y se acerca al plano de las cuestiones didácticas, en donde se reafirma la definición que se ha ido construyendo, específicamente, desde la perspectiva de una didáctica para la Educación Religiosa, en el marco de la espiritualidad.

## **CUESTIONES DE LA DIDÁCTICA EN LA PEDAGOGÍA**

Va siendo más claro que la didáctica es el campo disciplinar al interior de la educación en que se puede articular el proceso de la enseñanza con el del aprendizaje. Dicha apreciación de didáctica ha estado rondando el pensamiento en este capítulo, con el que se pretende abordar las distintas corrientes y escuelas académicas que han tratado la didáctica como método, como intervención histórico-social, metodología, ciencia y disciplina en el entramado de las ciencias de la educación. Ahora bien, en este momento, se toman las cuestiones de la didáctica a partir de algunos binomios que siempre han estado en discusión, sobre todo, desde el siglo XX. Esos binomios como pedagogía-didáctica, enseñanza-aprendizaje, aprender-pensar, pedagogía-educación, han sido fundamentales para el rastreo semántico, ontológico y sintáctico sobre una didáctica que se pueda pensar para la ERE. Posteriormente, se abre paso al pensamiento contemporáneo, fundamentando la necesidad de tener una didáctica para la ERE, erigida desde una discusión epistemológica y conceptual de algunos autores de la modernidad.

Con respecto a lo anterior, hablar de didáctica en la historia de la educación de la humanidad no es lo mismo que hablar de pedagogía.

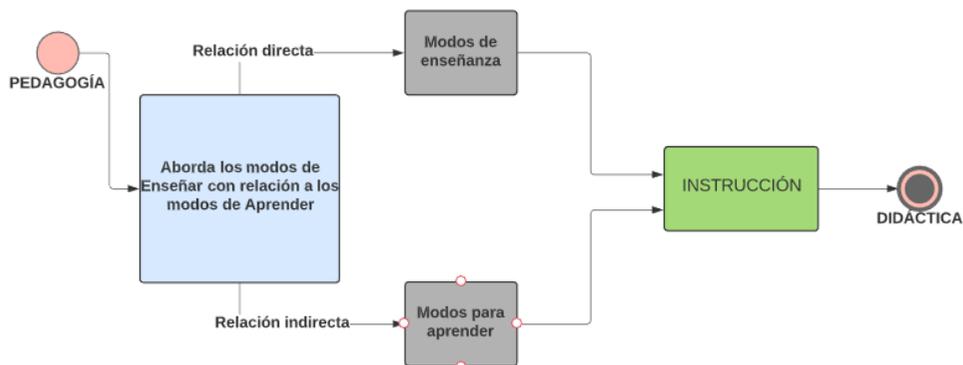
Tanto didáctica como pedagogía han sido dos categorías que se han tratado, en algunos círculos académicos, como términos sinónimos o como categorías que tienen sus inicios desde diferentes fuentes de pensamiento. No obstante, como las dos categorías están relacionadas con la educación, tanto didáctica como pedagogía han estado vinculadas con los modos de enseñar. Esta relación establecida ha sido entendida en las ciencias de la educación como “método” para la enseñanza. Aspecto que resulta errado en la comprensión de lo que se está planteando acá como didáctica.

Ahora bien, el “método” o los “métodos” son lo puesto en cuestión en la práctica de la enseñanza. Por ello es importante aclarar que el método de la enseñanza no hace alusión directa al modo de aprender, pues este es una acción que corresponde a las epistemologías abordadas por las ciencias históricas del espíritu en cada momento de la humanidad. Aunque este tema ya fue abordado en un apartador (*Epistemología para la ERE*), es importante resaltar que el modo de aprender es lo que interroga por la epistemología desde el conocimiento. En últimas, el modo de aprender es un problema epistemológico dentro de las ciencias de la educación que se dirige al sujeto inmediato del conocimiento, es decir, al sujeto que aprende, al discente. Por eso, en las ciencias de la educación, en las que se tiene por objeto de estudio la realidad histórico-social, contextual y formativa de los ciudadanos, la educación hace un entramado epistemológico sobre los modos de aprender y los modos de enseñar.

En ese sentido, se puede decir que hablar de educación es hablar de pedagogía; y hablar de pedagogía implica hablar de didáctica. Porque la pedagogía ha sido tratada desde la antigüedad como forma de enseñanza que nace desde la economía familiar. Pero la didáctica, la que propende que el modo de enseñanza se articule al modo de aprender del sujeto, es un problema más cercano a nuestros tiempos que el ejercicio de la pedagogía. Por ende, es importante comenzar con una reflexión sobre la práctica de la enseñanza, que es donde se hospeda la didáctica en general.

Antes de continuar, se centra la atención en la siguiente figura desde una perspectiva holística que ilustra las intenciones de este estudio:

**Figura 2.1**  
*Pedagogía en relación con la didáctica*



**Fuente:** elaboración propia.

La Figura 2.1 expone la forma como se ha entendido la pedagogía con relación a la didáctica desde sus inicios. En un principio, la pedagogía llevó a relacionar dos procesos que son constantes en la educación: la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, la relación de estos dos procesos converge en la idea de que solo por la instrucción se puede dar una buena enseñanza, y solo por la instrucción los aprendizajes son alcanzados. En la forma como se instrumentalizaba la instrucción fue como se llegó a entender el concepto de “didáctica”. A continuación, un breve comentario del tratado de este binomio (pedagogía-didáctica) y, luego, una explicación a la figura citada.

## **PEDAGOGÍA-DIDÁCTICA**

En la historia de la educación, no se tiene una fecha exacta de dónde ni cuándo comenzó la pedagogía, precisamente porque nació de una práctica como necesidad y no como ciencia que debería sistematizarse al modo de las ciencias aplicadas. Partiendo de esta necesidad en la educación, todas las disciplinas del conocimiento entran a ser parte de los problemas del ser humano. Es en esta necesidad donde lo pedagógico ha sido comprendido como cuestiones de método y procedimientos, desde la práctica de la enseñanza hacia los aprendizajes.

En esta misma dirección, es posible pensar una didáctica para la ERE, puesto que ella se asume como una disciplina cuya apuesta curricular es “que supera lo instruccional (planes de estudio). Esto es muy importante, en tanto, el currículo desborda los planes y toca con las experiencias, las relaciones, las interacciones, entre otros aspectos de orden formal e informal” (Cuellar et al., 2020, p. 107). Es importante ver que, desde los inicios de la educación, el concepto de didáctica se aloja en la dirección de la enseñanza con fines de aprendizaje. En este caso específico, se ubica desde criterios de pensamiento y acción, en el marco de la espiritualidad y sus derivadas de interioridad e interiorización, de trascendencia y apertura humana, de diálogo interreligioso y pluralismo, así como de sentido de vida genuino y auténtico, precisamente por la disposición para pensar y actuar desde experiencias, relaciones, interacciones, etc.

En el segundo libro, producto de esta macro investigación, *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (Cuéllar y Moncada, 2019), se hizo un acercamiento genérico al concepto de didáctica que, para ese momento, intentó responder a la pregunta “¿cómo enseñar?”. Es importante recordar que sobre el concepto de “didáctica” se ha acuñado todo un componente histórico-discursivo sobre la práctica de la enseñanza. Por eso, la pregunta “¿cómo enseñar?” fue la mejor manera de iniciar con esta discusión, pero evidentemente se requiere ir más allá. Dicho interrogante se argumentó a partir de lo planteado por Antonio Bolívar (2008): “la Didáctica se ocupa, pues, de la comunicación estratégica de saberes y fundamenta las intervenciones docentes en las prácticas de enseñanza (...)” (citado en Cuellar y Moncada, 2019, p.100).

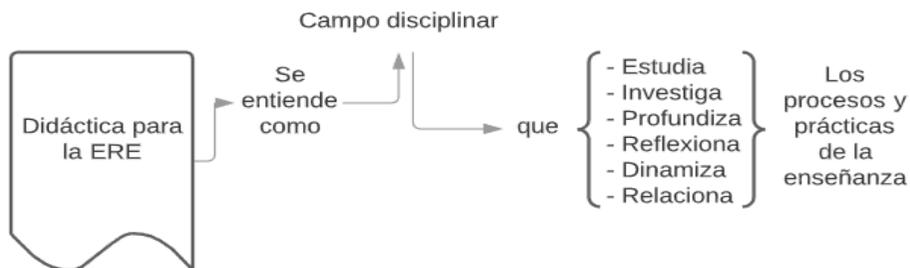
Esa comunicación estratégica de saberes, en lo que respecta al concepto de didáctica, se queda en el ámbito de lo instructivo. El modo de enseñanza, para este caso, configura una instrucción, está “guiada”, es decir, sigue la “instrucción” de las estrategias de saberes que ha sido comunicada, para que la práctica de la enseñanza llegue hasta el sujeto que aprende. La didáctica como instrucción, en la anterior definición, deja ver la faltante de profundización acerca de la práctica de la enseñanza por parte del docente. De otro lado, se puede interpretar también la comunicación estratégica de saberes como parte de la práctica de la enseñanza. Esta segunda interpretación sí se aleja de lo meramente instructivo, lo cual puede ser interpretado como las pretensiones de Bolívar por aclarar el quehacer de la didáctica.

Ahora bien, esa comprensión de Bolívar se enmarca en la didáctica como un campo disciplinar, en el cual se discute su estatuto epistemológico-científico y sus ámbitos político-administrativos y político-social. Se descarta la posibilidad de pensar la didáctica como una ciencia y prefiere incluirla en el marco de la pedagogía. Por eso, el concepto que mejor se utilizó fue el siguiente: “La Didáctica es hoy, dentro de la Pedagogía (si obviamos decir “Ciencias de la Educación”), un área de estudio, investigación, generación de conocimiento y práctica. Tiene como objeto de estudio la enseñanza, tanto en su realidad práctica como social” (Bolívar, 2008, p. 61). Con esta mirada de didáctica propuesta por Bolívar, se supera el hecho de concebir la didáctica como mera instrucción, pues, en el modo de enseñar, la práctica de la enseñanza tiene su lugar como campo disciplinar, área de estudio que va en la dirección del que enseña hacia el que aprende.

Así las cosas, la ERE no podría pensar la didáctica como una disciplina, sino como un campo disciplinar que es distinto. Si la ERE pensara la didáctica como disciplina, se estaría pensando en un área del conocimiento que actúa para otra o como una disciplina que actúa al interior de la ERE. Dicha postura no estaría del todo mal, pero se caería en un problema ontológico, puesto que la ERE, de por sí, ya es una disciplina independiente dentro de las ciencias de la educación, lo cual hace que no se pueda pensar la didáctica como disciplina al interior de la ERE. Por otro lado, tratar la didáctica como campo disciplinar en la ERE es la mejor opción, entendiendo como “campo disciplinar” el área de estudio de una disciplina que permite la investigación, la interacción social, así como la reflexión sobre la práctica del docente de ERE. Desde ese campo disciplinar sí puede hablarse de didáctica para la ERE, ya que abandona la concepción de la didáctica como solo instrucción.

**Figura 2.2**

*¿Qué se entiende por didáctica para la ERE?*



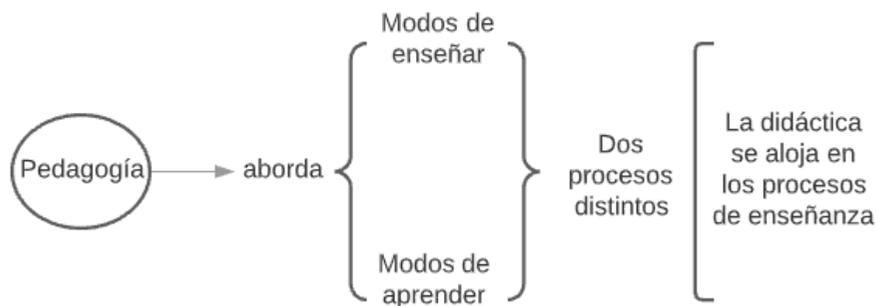
Fuente: elaboración propia.

Francisco Díez (2002) propone que “la didáctica especial estudia los principios, métodos, procedimientos, y técnicas aplicables a un determinado sujeto, tipo de contenido o materia” (p. 43). Para avanzar, específicamente ubicados en el concepto de didáctica especializada de este autor, es necesario alejarse aún más de la idea de pensar una didáctica como método, o como “guía instructiva” y acercarse, a su vez, a una didáctica que articula, investiga, estudia, profundiza, reflexiona, dinamiza, relaciona y promueve la construcción de saberes desde la perspectiva de la formación integral del individuo; todo ello, en lógica del cultivo de la espiritualidad, la trascendencia y el pluralismo religioso. Esto, en lo posible, llegando al grado de unificación personal (Garrido, 1996).

En otras palabras, pensar la didáctica especializada como aquella que estudia principios, métodos, procedimientos y técnicas, no hace parte de los métodos empíricos de las ciencias o de un positivismo lógico que busca saber únicamente si la instrucción llegó a su objetivo que es el sujeto que conoce, sino también aquella que se pregunta sobre la práctica de quien enseña de manera holística, haciendo énfasis en la valoración del contexto, su resignificación y proyección desde criterios de transformación de realidad. Justamente, en esta concepción de didáctica especializada resalta la categoría “relacional” que une varios binomios, entre ellos, enseñanza y aprendizaje.

Antes de continuar, es necesario aclarar el problema semántico que se avecina con lo descrito. A partir de ahora se va a comprender la didáctica para la ERE desde el horizonte de cambio de sentido o comprensión de las prácticas de la enseñanza ejercidas por el educador. Es decir, haciendo énfasis en la práctica de la enseñanza, más que en la lógica de comprender la didáctica para la ERE, como “instrucción”, guía, método o instrumento. Aquí radica el problema semántico, en la relación entre práctica docente y didáctica como guía o instrucción. Esta forma de relacionar conlleva a pensar diferentes binomios que son históricos y problemáticos en su interior, pues casi siempre que se habla de educación, pedagogía o didáctica, viene con ello el binomio que, comúnmente, es separado por un guion: “enseñanza-aprendizaje”. De esta manera se logra concebir lo pedagógico o lo didáctico sin distinción de categorías ni procesos entre enseñanza y aprendizaje.

**Figura 2.3**  
*Binomio enseñanza-aprendizaje*



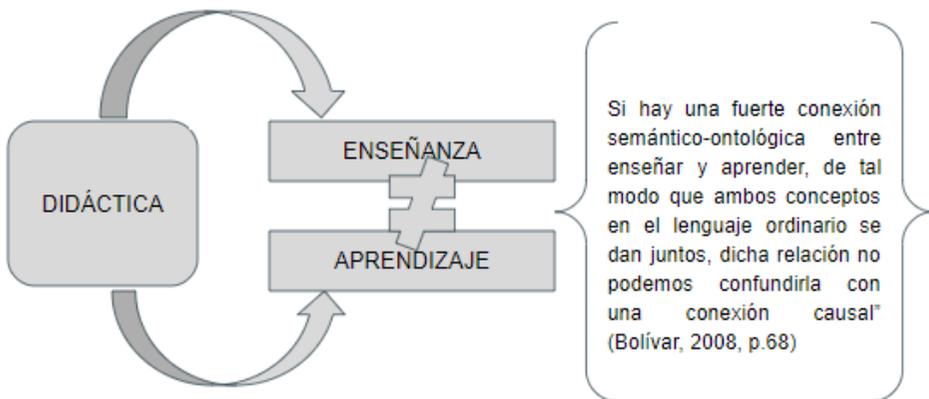
**Fuente:** elaboración propia.

Vale la pena recordar que, en la pedagogía, se habla de dos procesos: la enseñanza es uno, y el aprendizaje es otro. La didáctica, desde su origen, concebida como instrucción, atiende especialmente a un solo proceso, el de la enseñanza. Por eso, se afirma a través del primer gráfico, que la pedagogía establece una relación directa con la enseñanza y una relación indirecta con el aprender. El proceso del aprender atiende a otro tipo de problemáticas, como el pensar, las maneras como aprendo y no a la forma como enseño. Aunque al enseñar, desde la postura del docente, se haga un ejercicio de aprendizaje, para algunas personas esto podría ser irrelevante, pero se requieren precisiones de este tipo, máxime por tratarse de una didáctica específica de un espacio académico, cuyo centro es el desarrollo de la dimensión espiritual en términos de trascendencia y diálogo cultural a favor de la identidad personal y colectiva, ojalá incluyendo la expresión enriquecedora de “nada de lo humano me es indiferente”.

Bolívar (2008) problematiza ese tipo de matices diferenciadores, y describe lo siguiente: “Se ha mantenido tradicionalmente que el binomio enseñanza/aprendizaje guarda una relación de causalidad, debido a que la enseñanza es una actividad intencional, diseñada para dar lugar al aprendizaje de los alumnos” (p. 67). Pero la causalidad es vista como una dependencia de un concepto sobre otro. Ciertamente, el ejercicio del aprender puede tener como causa un ejercicio de enseñanza y, como se ha mencionado de manera reiterada, dentro de los fines de la enseñanza se encuentra el aprendizaje.

El modo de enseñar tiene como fin el aprendizaje del sujeto que aprende. Pero el modo de aprender es totalmente distinto e independiente a como se ha ejercido la enseñanza. Por ello, no puede verse en ese orden de causalidad. Se requiere entender esos dos conceptos como procesos distintos. Así, cada momento que se hable de didáctica, se están desarrollando dentro de ella, dos procesos distintos que no están condicionados por el orden lógico de causalidad. También se puede decir con mucha seguridad, al igual que Bolívar (2008) que se guarda una estrecha relación semántico-ontológica entre enseñar y aprender, sin confundirlos con una conexión causal, pero, en todo caso, reconociendo su independencia, aspecto que derivará en múltiples y delicadas consecuencias para las experiencias pedagógicas del siglo XXI.

**Figura 2.4**  
*¿Enseñanza-aprendizaje como error causal?*



Fuente: elaboración propia.

## LA DIDÁCTICA COMO ENSEÑANZA EN LA PEDAGOGÍA

Pues bien, uno de los grandes problemas de la educación es el de la didáctica para aprender a pensar. Continuando con el desarrollo de este capítulo, se aborda el problema en la dirección del aprendizaje, desde el proceso de aprender, algo como “enseñar para aprender”. Con esta afirmación, se va a resaltar la importancia de profundizar en los estrados del pensamiento educativo de una didáctica para la ERE, en el desafío del

comprender, conocer y pensar desde el enseñar. Por eso, la didáctica toma un papel muy importante en el ejercicio de aprender a pensar, porque la enseñanza ejercida por un maestro alude a los campos del conocimiento que tienen una relación directa e intrínseca entre dos categorías que han estado siempre en la historia de la pedagogía: aprender-pensar. Esas dos categorías también guardan una relación con “enseñar”. Así, enseñar y aprender se convierten en un modo de aprender a pensar. Por lo menos así lo expresa Agustín, en su texto *Del Maestro*:

¿Acaso pretenden los maestros que se conozcan y retengan sus pensamientos, y no las materias que piensan enseñar cuando hablan? Porque ¿quién hay tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda qué piensa el maestro? Una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y de la sabiduría, entonces los discípulos juzgan en sí mismos si han dicho cosas verdaderas, examinando según sus fuerzas aquella verdad interior. (Capanaga, 1963, p. 45)

En el pasaje anterior, se pueden observar varios elementos de gran importancia para la didáctica: la relación del deseo de enseñar del maestro con el deseo de aprender del discípulo. Aquí la didáctica es “relacional”, tal como se ha ido precisando. En este caso, su principal papel es relacionar dos deseos en el ejercicio de aprender a pensar. En efecto, *El Maestro* de Agustín (Capanaga, 1963) es un diálogo filosófico establecido entre Agustín y el joven Adeodato, el cual tiene por tema principal la pregunta por la enseñanza de la virtud. Tema que, al igual que Platón (2004) en *Protágoras* (320b-323c), se convierte en un problema del conocimiento y de la enseñanza, en el cual se rescata lo didáctico al querer relacionar el deseo de aprender con el deseo de enseñar. Porque la finalidad del conocer en Agustín está en la formación de la virtud. Y la virtud, que es conocimiento en Platón, también es susceptible de ser enseñada. Son dos maneras de concebir la virtud con deseo de ser enseñada.

Por otro lado, Tomás de Aquino (2008), en su obra *El Maestro*, presenta la importancia del maestro con el saber que enseña y del que aprende con lo que está dispuesto a ser conocido. La mediación y unidad entre estos dos procesos es lo que llamamos “didáctica”. Esta es una postura aristotélica, lo cual marca, de entrada, la diferencia con Agustín. La didáctica puede abordarse, si se quiere, desde esta perspectiva tomista-aristotélica,

también en el sentido relacional. La relación que se tiene entre el maestro y el que aprende se encuentra mediada por la didáctica. Y, es justo por ello que, al final de esta obra investigativa, se deja claro que la didáctica específica no corresponde a recetarios, sino a la construcción hecha entre quien enseña y quien aprende, en el marco de las infinitas variables de la vida real relacionadas con horizontes de cultivo de la espiritualidad, la trascendencia, la diversidad, el diálogo con las ciencias y las culturas.

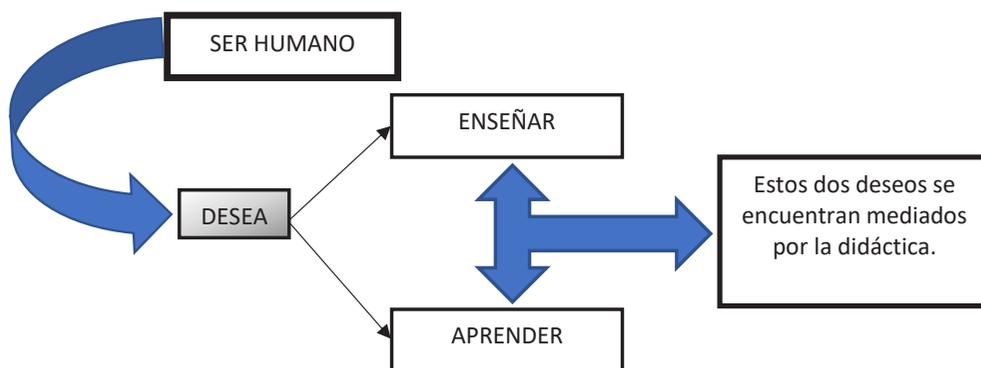
Más concretamente, una comprensión de didáctica de la ERE no depende solo del sujeto de aprendizaje llamado educador, sino que se requiere establecer relaciones auténticas entre las partes para que dicho proceso y experiencia didáctica brinde los frutos deseados, en términos de comprensión, valoración y cultivo de la espiritualidad y la trascendencia. De esta manera, se atiende directamente a las múltiples deudas que se tiene con la sociedad y la comunidad humana, la cual está esperando la consolidación de mejores estilos de vida que favorezcan el *bienser*, el *buenvivir*, el bienestar dentro de las experiencias específicas de la existencia.

Así es que, ante la cuestión propuesta por Tomás de Aquino, la pregunta por la didáctica se resuelve, nuevamente, desde lo relacional. Esto significa que, cuando se piensa, se aprende a relacionar signos con la enseñanza. En *El Maestro* de Agustín, los signos son incapaces por sí mismos de enseñar algo: “Pero si lo consideras con más detención, no hallarás tal vez nada que se aprenda por sus signos. Cuando alguno me muestra un signo, si ignoro lo que significa no me puede enseñar nada” (Capanaga, 1963, p. 3).

Existe aquí un problema didáctico-relacional entre el signo y el que aprende. El problema está en ignorar lo que el signo significa. Es más, Tomás de Aquino lo ve importante en su obra, al citar el texto de Agustín y afirmar lo siguiente: “El que ignora la significación de los signos, no puede aprender nada a través de ellos” (Art. 1, c.3). Esto se refiere a que, si aprender consiste en proponer signos, se comprueba que un ser humano no puede enseñar a otro ser humano, pues no tiene facultad para emplear una didáctica. Porque enseñar, de alguna manera, es producir ciencia en el otro y no por el conocimiento de los signos, tal como lo afirmaba Agustín. El aprender está relacionado con algo que desborda el conocimiento de los signos y la eficacia del aprendizaje se encuentra a través de la didáctica empleada por el maestro.

**Figura 2.5**

*Deseo del ser humano de aprender y enseñar*



Fuente: elaboración propia.

## ENSEÑAR Y APRENDER COMO “NECESIDAD” DIDÁCTICA

El deseo de aprender con el deseo de enseñar pone a los seres humanos en una dirección de relación entre dos entidades que suplen la necesidad del deseo: Trascendencia-ser humano o ser humano-ser humano. Estas relaciones de necesidades conducen a responder la pregunta por la didáctica desde la modernidad. Por ello, para este momento se consideran las posturas de Kant (2009) y de Rousseau (2000), quienes, desde la pedagogía, muestran que la educación parte de una necesidad tan natural en el ser humano, como la de alimentarse.

En este lenguaje, la necesidad de enseñar se une a la necesidad del ser humano de ser educado. Por lo menos así lo define Kant (2009), en la introducción de su texto *Pedagogía*: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción juntamente con la educación” (p. 2). Esta es la primera vez que se ve en Kant la definición de didáctica. Para que la educación se lleve a buen fin, es indispensable la “instrucción”. Únicamente de esta forma, si hay una necesidad de enseñar, es porque existe una necesidad de ser educado y esta se da por la instrucción. Dos procesos que requieren estar unidos por el requisito de emplear una didáctica del que enseña para saciar la necesidad del que aprende. Esa

necesidad de aprender parte del postulado de Aristóteles (s. f.), en su texto *Metafísica* (985a): “todos los hombres desean por naturaleza saber” y, como el deseo es parte de las necesidades del aprender, entonces el deseo de aprender va a estar en íntima relación con el deseo que se tiene de enseñar.

Kant (2009) define la pedagogía así:

La pedagogía o doctrina de la educación es física o práctica. La educación física es la que el hombre tiene en común con los animales, o sea el sustento. La práctica o moral es aquella por la que el hombre tiene que ser formado para que pueda vivir como un ser que actúa libremente. (Práctico se llama lo que tiene relación con la libertad). Es educación para la personalidad, educación de un ser que actúa libremente, que puede mantenerse a sí mismo y constituirse en miembro de la sociedad, pero tener por sí mismo un valor interior. (p. 50)

Como se puede observar, Kant (2009) define lo pedagógico desde dos situaciones que se encuentran en la categoría de “lo humano” como necesidades: lo natural y primitivo, y lo racional o voluntarioso. Desde lo primitivo se comparten las necesidades de cuidar la especie desde la educación física (natural). En lo voluntarioso (que solo se da en el ser humano), se encuentra la necesidad de la libertad. Estas dos necesidades del ser humano pasan a componer la educación, en la cual Kant (2009) incluye el concepto de didáctica: “a) de la formación escolástico-mecánica, que se refiere a la habilidad; entonces es didáctica (instructor); b) de la formación pragmática que se refiere a la prudencia; c) de la formación moral que se refiere a la moralidad” (p. 34).

Con el primer componente de la educación, según Kant, la didáctica está ligada a la instrucción. Pero, a su vez, es claro que, desde el pensamiento contemporáneo, lo didáctico alude a lo metodológico, a los métodos para enseñar, a los instrumentos para la enseñanza y otros imaginarios de didáctica que siempre están presentes en el ejercicio docente. A partir del segundo componente de la educación (la prudencia), toda persona se hace ciudadana. Prudencia que, a lo largo del tiempo, ha sido designada como una virtud que se alcanza por medio de la razón y la práctica, al permanecer en lo que se ha denominado como “término medio”. En Kant, la prudencia permite que el ser humano adquiera un valor público. Con el tercer componente de la educación (la moral), considerado como el ideal de todas las instituciones

educativas, se puede encontrar el valor o virtud máxima para el cuidado de toda la humanidad. En conclusión, la concepción de educación que Kant propone es vista desde el orden de las necesidades del ser humano que, como cualquier necesidad natural, también debe ser saciada.

Así, el punto medio entre el enseñar y el aprender es, para este caso, el ejercicio –no obligado– de promover en la vida de las personas y desde la relacionalidad, los valores espirituales que nacen del cultivo de las dimensiones espiritual, religiosa y trascendente, desarrolladas en lo que ha sido denominado como aproximación a la triple base nuclear de la ERE (Cuellar y Moncada, 2019), cuyo fruto particular, entre otros tantos, es la conquista de la libertad, algo evidenciado en los valores y principios que motivan para el desarrollo integral desde la ERE (Cuellar et al., 2020). Esta es una manera de ejemplificar una didáctica específica, donde se dan puntos de encuentro entre la necesidad de enseñar y aprender en torno a posibilidades de emancipación marcadas por una comprensión amplia de espiritualidad, trascendencia y pluralismo, ejemplificación que se profundiza más en el desarrollo del Capítulo 3 de esta obra (*Experiencias didácticas en ERE, caminos para una didáctica de la espiritualidad*) y, más aún, en el Capítulo 4.

Por su parte, antes que Kant, Rousseau (2000) mostró que en el ser humano está inserta la necesidad de la educación. Esto es claro cuando plantea que “A las plantas las endereza el cultivo, y a los hombres la educación” (p. 9). Esta analogía permite mostrar que, respecto a la pregunta por la didáctica, hay una relación de necesidad muy marcada entre el enseñar y el aprender. Esa realidad es fundamental para emprender el camino del conocimiento y, por ello, aplica dialogar tanto con expresiones de este talante. Así lo enfatiza: “Nacemos débiles y necesitamos fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos asistencia; nacemos sin luces y necesitamos inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación” (p. 9). También se evidencia en otras interpretaciones de nuevas maneras de comprender al ser humano, como la de Dragow (2014):

En nuestra personalidad es imposible distinguir qué rasgos fueron influenciados por la herencia genética y cuáles por la cultura pues la cultura es un modulador de desarrollo. No es como pan y queso que se puede separar en un bocadillo, es más como la harina y la levadura que se unen para formar la miga de pan. En un trozo de pan es imposible encontrar la harina, ni la levadura. (p. 7)

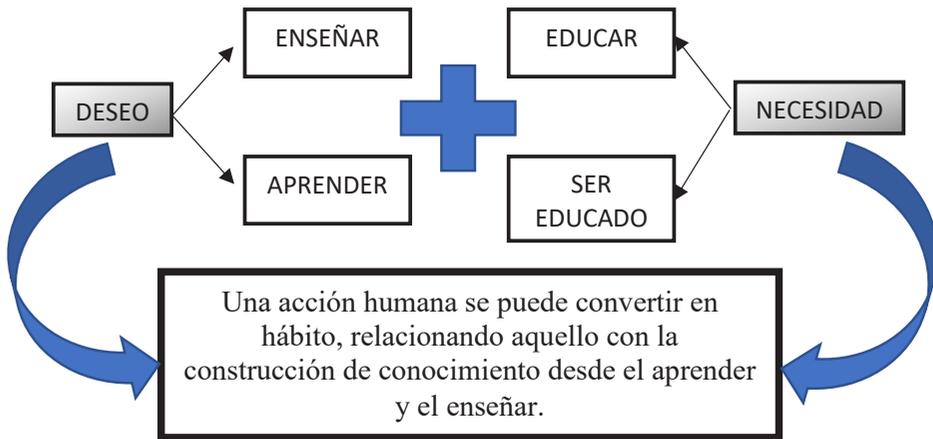
En todos los casos, el común denominador es que “La educación, ciertamente, no es otra cosa que un hábito. ¿Pues no hay personas que se olvidan de su educación y la pierden, mientras que otras la conservan? ¿De dónde proviene esta diferencia?” (Rousseau, 2000, p.11). Aquí, la diferencia puede radicar en que la necesidad de la educación convierte en hábito el pensar, el ser educado. Esta necesidad se da a partir de la relación entre el aprender y el enseñar.

**Figura 2.6**

*Deseo de aprender con la necesidad de ser educado*

Fuente: elaboración propia.

### DIDÁCTICA QUE RELACIONA EL DESEO Y LA NECESIDAD



En líneas anteriores se debatieron los problemas o cuestiones sobre didáctica en relación con las ciencias de la educación y, con ello, se dio paso a pensar en una didáctica específica para la ERE, desde una definición como campo disciplinar. Si bien no se atiende de manera directa a las preguntas formuladas al inicio del capítulo, sí se brindan elementos para derivar las respuestas a las que haya lugar. Posteriormente, se respondió a los interrogantes de la pedagogía y de la enseñanza, desde dos componentes importantes de la educación: el deseo de aprender con el deseo de enseñar. Dichos deseos, desde uno de los lenguajes posibles, se convierten en una necesidad natural, cuyo fundamento se encuentra a partir de Kant (2009) y Rousseau (2000), quienes

muestran que esta concepción de educación no alcanza su madurez si se abandona a quien aprende en la sociedad –o, dicho de otra manera, si no se da la relación didáctica entre quien enseña y quien aprende–.

Siendo claro que una pedagogía se ejerce cuando se prepara a la persona para la vida, armonizando sus múltiples dimensiones, identificando hábitos y practicándolos para favorecer el *buenvivir*, el *bienser*, el bienestar. Y es por ello por lo que, en esta parte final del capítulo, se aborda el hecho de que esa necesidad de educar y ser educado alcanza su máxima madurez cuando el resultado de todo el proceso de formación se da desde y hacia la libertad. Libertad que puede construirse a partir, por ejemplo, de una didáctica como la que se ha venido tejiendo, donde se integran y son fecundos los encuentros de aprendizaje entre el que enseña y el discente.

Siguiendo en la línea de Rousseau, y como se ha expresado en otro apartado, la necesidad de ser educados y de educar, converge con la de construir conocimiento, sobre todo, en el caso actual, desde la formación en niños, niñas, adolescentes y jóvenes: “Tan pronto como empieza a distinguir el niño los objetos, es importante escoger bien los que se le enseñen. Todo lo nuevo interesa naturalmente al hombre” (Rousseau, 2000, p. 49). Ello deriva en que también se es responsable de lo nuevo, en el sentido de la creación de la vida, de las relaciones, del tipo de experiencias que se quiere y se necesita consolidar. Esto, independientemente de las múltiples condiciones que limiten aquello en el marco social, psicológico y cultural.

Una didáctica para la ERE conlleva la responsabilidad de mostrar los objetos de conocimiento que le son propios. En este caso, lo correspondiente al desarrollo de la dimensión espiritual en relación con la cultura y los múltiples contextos, desde perspectivas de trascendencia y pluralismo. Por su parte, como campo disciplinar, la didáctica para la ERE está comprometida con la creación de medios para la investigación y el ejercicio de la enseñanza, al mostrar lo que posibilita conocimiento para el que aprende, más allá de la prolongación y la reproducción de temáticas y propuestas curriculares desarrolladas en las diferentes instituciones educativas, especialmente aquellas tendientes a los ejercicios de proselitismo.

Por consiguiente, lo didáctico en el caso de la ERE, se encuentra también en la ampliación de los horizontes de comprensión respecto de procesos de enseñanza que abren caminos hacia la construcción del conocimiento, así como hacia prácticas en el marco de capacidades instaladas a manera

de competencias adquiridas. Ejemplo de esto es la autonomía integral del que aprende con el cultivo de la identidad y la personalidad, o que, en otros términos, significa la alegría profunda del pensar y ser por sí mismo.

Desde esta perspectiva, emergen grandes posibilidades para la experiencia educativa, también en el marco de una didáctica específica para la ERE. Esto, pues, basados en esta serie de reflexiones y constructos, tal didáctica es necesaria para que los sujetos de aprendizaje aprendan a vivir y convivir en sociedad, desde criterios desarrollados en los próximos capítulos, donde se lleva a cabo un acercamiento amplio a la identidad y epistemología de la ERE como disciplina.

## **A MANERA DE CIERRE**

A partir de la escritura de este capítulo, se visualizó la didáctica dentro las ciencias de la educación, se abordó el saber pedagógico propio para la ERE, junto con sus implicaciones dentro del esquema de la necesidad de enseñar y aprender. Asimismo, se presentó el lugar epistemológico de una didáctica para la ERE con lo que se niega por completo, por lo menos en esta investigación, el concebirla como método, solo instrucción o instrumento. Se asumió el debate acerca de distintos binomios, de manera especial entre “enseñanza-aprendizaje”. Se definió una didáctica para la ERE como campo disciplinar y no como disciplina al interior de dicho espacio académico de la escuela.

Y como derivado de todo ello, se fundamentó que la didáctica para la ERE está llamada a asumir una formación integral que lleve al sujeto al ejercicio de su libertad y a la conquista de múltiples valores espirituales, a partir de la creación de hábitos en el aprendizaje, cuyo criterio de existencia tiene que ver con la relacionalidad con otros sujetos de aprendizaje. Todo ello, sin perder de vista la capacidad de pensar en lo que se está haciendo mientras se está haciendo, para no perder la complementariedad entre la teoría y la práctica.

Así, a través del desarrollo integral del ser de las personas, se aprende a ser ciudadano, a cuidar la vida de los otros y de lo otro, a ser virtuoso tal como lo proponían los griegos, a satisfacer las necesidades propias en diálogo con las de la comunidad humana, a partir de la generación de hábitos que lleven al descubrimiento de sí mismos en medio de la sociedad. En últimas, lo que se aprende mientras se ejercita el pensar en

su máxima expresión, se convierte en un saber que, para el caso de la ERE, puede dar frutos no imaginados en la búsqueda del ser trascendente y espiritual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles. (s. f.). *Metafísica*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles/metafisica.pdf>
- Aristóteles. (2001) *Ética a Nicómaco*. Alianza.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcanova.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Curriculum, de la modernidad a la posmodernidad*. Aljibe.
- Capanaga, V. (1963). *Obras de San Agustín en edición bilingüe III Obras Filosóficas*. Tercera Edición, BAC (Biblioteca de Autores Cristianos).
- Constitución Política de Colombia (1991). <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículo y profesorado (Introducción crítica a la didáctica)*. Akal.
- Cuellar, N. y Moncada, C. [Eds.] (2019). *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia*. Ediciones UTSA y Sello Editorial Ucatólica. [https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello\\_Editorial/catalog/book/53](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53)
- Cuellar, N., Moncada, C. y Valencia, W. (Eds.) (2020). *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación*. Sello Editorial Ucatólica. [https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello\\_Editorial/catalog/book/84](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84)
- Charlot, B. (mayo, 1995). Una disciplina universitaria en un campo de prácticas sociales, *Cahiers pédagogiques*, (334), 14-15.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum (Convergencias en los programas de estudio)*. Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1998). La investigación en el campo de la Didáctica.

- Modelos históricos. Perfiles Educativos, núm. 80, enero-junio, 1998 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf>
- Díaz, H. (2001). *La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza*. Acción Pedagógica.
- Domingo, A. y Serés, M. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos (Vol. 128)*. Narcea Ediciones.
- Dragow, A. (2014). *De certezas, terremoto y miga de pan*. <https://educacionsinescuelacolombia.files.wordpress.com/2014/12/de-certezas-terremoto-y-miga-de-pan.pdf>
- Eisner, E. W. (2002). *From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. Teaching and Teacher Education*. Trad. y edición española (“Desde episteme hacia phronesis en el estudio y mejoramiento de la enseñanza”)
- Ferrández, A. (2002). Didáctica y currículum: Perspectivas actuales (notas de conferencia). En L. Almazán, A. Ortíz y M. Pérez Ferra (Eds.). *Enseñanza, profesores y centros educativos*. Jaén: Ed. Jabalcuz.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Garrido, J. (1996). Proceso humano y gracia de Dios. Apuntes de espiritualidad cristiana. Sal Terrae.
- Hameline, D. (1998). *Pédagogie*. En R. Hofstetter et B. Schneuwly (Coord.). *Le pari des sciences de l'éducation*. (Raisons Éducatives, N°1/2). Bruxelles: De Boeck.
- Herrera J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y saberes*, (49), 9-26. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00009.pdf>
- Kant, I. (2009) *Sobre Pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Mahecha, G. (2008). *Pedagogía y didáctica. Aportes para una reflexión en torno a la ERE*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/48101>
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED.

- Medina Rivilla, A. M. y Sevillano García, M. L. [Coords.] (1990): *Didáctica adaptación. El curriculum, fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. UNED.
- Mialaret G. (1977). *Ciencias de la Educación*. Editores Oikos-Tau.
- Nóvoa, A. (1991). As Ciências da Educação e os processos de mudança. En: *Ciências da Educação e mudança*, (pp. 173-188). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Platón. (2004) *Protágoras*. El Cid Editor S.A
- Rousseau, J. J. (2000). *Emilio o la Educación*. <http://www.heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-JacquesRouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shulman, L. (1998). *Theory, Practice, and the Education of Professionals. The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Tomás de Aquino. (2008). *El Maestro. Cuestiones Disputadas sobre la Verdad, c. 11 Suma Teológica 1 c. 117*. Fondo Editorial de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- Zabalza, M. A. (1990). *Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento*. En Medina, A. y Sevillano, M.L. *Didáctica. Adaptación*. Madrid: UNED, v. I, pp. 85-220.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Magisterio.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Siglo del Hombre, Anthropos, y Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, E. y Quiceno, H. (1999). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria en Pedagogía-epistemología. *Educación y Cultura*, (14), 4-9.

## CAPÍTULO 3.

### EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN ERE: CAMINOS PARA UNA DIDÁCTICA DE LA ESPIRITUALIDAD

Haider Enrique Cubillos<sup>8</sup> - Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán<sup>9</sup>

Si se asume que la espiritualidad es una forma de vida (ética), de pensamiento (política) y de acción (dignidad y libertad), es fundamental la coherencia de una propuesta formativa (pedagogía de la espiritualidad) que apueste por necesarias búsquedas de resignificación en los términos que corresponda a cada persona.

#### INTRODUCCIÓN

Es sabido que los caminos pueden ser muy variados para las vivencias de aprendizaje, pero el fin o fines de este fruto de la educación podrían asumirse como más previsibles y deseables, máxime cuando se posibilita un ejercicio como el presente, referido al análisis de una didáctica específica para el caso de la Educación Religiosa Escolar (ERE). Como se reflexionó en el capítulo anterior, pensar en la didáctica como un campo disciplinar aplicado a la ERE deja centrar la atención en procesos y prácticas de estudio, investigación, profundización, reflexión, dinamización y relación, en el marco de la espiritualidad, la trascendencia y el sentido crítico frente a la cultura religiosa, desde perspectivas de diálogo, pluralismo y promoción de la diversidad.

---

<sup>8</sup> Estudiante de la maestría en Filosofía Latinoamericana de la USTA. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás. Coordinador SEAB y docente de Filosofía, Ética, Educación Religiosa y Pensamiento Crítico en el Colegio Parroquial San Luis Gonzaga. Líneas de investigación: Espiritualidad, Educación Religiosa, Filosofía de la religión y Filosofía de la educación. Correo electrónico: haider.enriquec@gmail.com.

<sup>9</sup> Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Teología de la Universidad Javeriana y profesional en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios. Docente de Ética y Educación Religiosa Escolar en el Colegio San Rafael IED. Docente-investigador en la Universidad Santo Tomás, en el programa de Licenciatura en Educación Religiosa. Miembro de la Red para la formación ética y ciudadana. Líneas de investigación: Educación Religiosa, Espiritualidad, Ética, Educaciones alternativas, Psicología personalista. Correo electrónico: tavosdb@hotmail.com.

Dichos aspectos nucleares resultan tan impopulares y aparentemente tan irrelevantes para muchos, que son vistos como una pérdida de tiempo. Pero, a su vez, desde su reflexión, se está construyendo a pulso una identidad pedagógica, curricular y didáctica que –liberada de ejercicios de proselitismo y, por ello, de fundamentalismos, ritualismos y moralismos– se pregunta por significados, resignificaciones y proyecciones de la trascendencia, el pluralismo y la espiritualidad, desde un carácter y sentido crítico-liberador, a favor de procesos de Educación Religiosa integrales, donde se explicitan procesos educativos a favor de la felicidad o, dicho de otra manera, donde se recorren caminos para humanizar la vida y sus relaciones.

Una de las apuestas de esta investigación es la articulación educativa entre el *qué*, el *cómo* y el *para qué* de la Educación Religiosa. Ello, de tal manera que el *qué* siga siendo renovado como lo amerita la vida misma, la cual es muy dinámica, en lo posible desde la comprensión abierta de esta macroinvestigación, donde se opta por un currículo humanista-crítico-social. Que el *cómo* pueda ser articulado inteligentemente, basados en la personalización, en pro de un *para qué*, el cual no solo es humanizador, sino también plenificador, desde perspectivas de integralidad y unificación con carácter de espiritualidad<sup>10</sup>. Tal como se lee y en su sentido pleno, educar para la integralidad, donde tienen cabida expresiones como las desarrolladas sabiamente en Cuellar et al. (2020), cuando afirman:

(...) no se está predicando una comprensión fragmentaria del ser humano, sino reconociendo la complejidad y complementariedad de la vida humana, que más allá de la suma de sus partes, es un sistema complejo de vinculaciones e interacciones en lo que concierne a las circunstancias del ser humano que existe con pretensiones de consolidación de personalidad. (p. 16)

Ante ello, cabe complementar afirmando que formar de manera íntegra, se refiere al alcance de objetivos como, por ejemplo, caracterizar los valores que aportan al conocimiento y cuidado de sí mismo en cada

---

<sup>10</sup> Esta categoría y su relación directa con aspectos didácticos en la ERE, será mucho más desarrollada en el último capítulo de este escrito, donde se explica el sentido de concebir la interioridad y exterioridad como ejercicio de trascendencia, tendiente a procesos de interiorización, de compromiso político con la vida y desde allí de vida espiritual aportante al constructo de la vida misma.

una de las dimensiones de la persona desde la puesta en práctica de la autocrítica, a fin de consolidar la vivencia de la autoestima. Esta última no llega a su culmen con los procesos de crecimiento y equilibrio psicológico, sino que puede alcanzar dinámicas espirituales justo cuando involucra la valoración de sí, relacionada con el amor a cada uno de los factores que intervienen en la consolidación de la personalidad. Además, parten de la valoración corporal, viviendo el crecimiento intelectual como medio para la ampliación de horizontes de comprensión, creciendo en la calidad de las relaciones inter e intrapersonales, propiciando experiencias sólidas y fortalecidas en la confianza desde la afectividad, las cuales tienden a la consolidación de un proyecto de vida cuyo eje articulador es la espiritualidad. Esto, solo por mencionar algunos aspectos de la comprensión que se tiene de formación integral.

Ahora bien, conscientes de lo complejo de este proceso pedagógico y didáctico desde la ERE, se asume que sus implicaciones se pueden sintetizar en las distintas entrevistas y encuestas mencionadas desde el primer capítulo de esta investigación. Ello, por ejemplo, cuando se evidencia que, uno de los hallazgos más relevantes tiene que ver con el sentir de los docentes en cuanto a la importancia de una Educación Religiosa que favorezca aprendizajes significativos, actualizados, personales y vitales que se traduzcan en actitudes, en el marco del enfoque por el que se opta en esta labor. Dicho sea de paso, en tal enfoque juega un papel fundamental el compromiso con procesos de investigación formativa en el aula, así como en distintos escenarios donde resulta vital este tipo de reflexiones tendientes a la construcción de conocimiento y del pensar.

De esta manera, y teniendo claro que los estudiantes de hoy, en su gran mayoría, valoran más el vivir experiencias prácticas, que el hacer tareas muy prolongadas, y que, desde una perspectiva de necesidad para ellos y sus contextos, se requieren procesos en favor de experiencias de significación, resignificación, transformación y proyección trascendente y espiritual en cuanto llenas de sentido; se asume la tarea de sistematizar desde el discernimiento, algunas posibilidades de aprendizaje, donde se valoran como fundamentales las categorías desarrolladas a lo largo del capítulo, en cuanto elementos didácticos, los cuales subyacen a las prácticas desarrolladas en variadas experiencias pedagógicas. Esto, independientemente del énfasis temático que se quiera desarrollar, siempre, con el fin de mejorar las experiencias pedagógicas de formación trascendente y espiritual.

Dichas categorías pueden hacer presencia en las clases de Educación Religiosa dentro de una comprensión didáctica, sea de manera particular o en conjunto, aspecto que, como siempre, dependerá del contexto, del educador a cargo del proyecto y la apertura de su mentalidad, así como de las necesidades de los estudiantes, etc. Y ello, independiente de si el acercamiento a los estudiantes es desde variadas técnicas didácticas (aprendizaje basado en problemas, orientado por proyectos, estudio de caso, aprendizaje colaborativo, y un larguísimo etcétera); o, indistintamente, de cuál sea el principio didáctico o pedagógico al que se acuda, por ejemplo, planificación flexible, adaptación contextual, participación, diálogo constructivo con estudiantes, constructivista, activo o cualquier otro. Lo fundamental en esta didáctica específica es que los ejes transversales y fines de formación, estén relacionados con tales categorías u otras que emerjan desde criterios de formación crítica, autónoma, trascendente y espiritual, con sus múltiples implicaciones.

## CATEGORÍAS TENDIENTES A LA EJECUCIÓN DE UNA DIDÁCTICA PARA LA ERE

**Figura 3.1**

*Ejercicio relacional de los sujetos en clave espiritual*



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se desarrollan algunos aspectos de siete categorías que hacen las veces de ejes transversales de formación, las cuales, en lo particular o en su conjunto, representan un ejercicio didáctico en torno a la ERE, a partir de criterios como los ya enunciados, y cuyos aspectos esenciales no se configuran solo desde una reflexión teórica sobre la didáctica de la Educación Religiosa. En realidad, tales aspectos incluyen la narración de experiencias fehacientes del ejercicio educativo en torno a dicho espacio de formación, particularmente desde la perspectiva del sujeto de aprendizaje que lidera y acompaña algunas dinámicas formativas.

Estas categorías reflejan la necesidad de abrirse caminos a nuevos desafíos en el siglo XXI, incluyendo la necesaria mirada, conjunta y englobante, a las distintas didácticas, según la disciplina que se quiera abordar, las cuales emergen de las transformaciones curriculares. Ejemplo de ello son las transformaciones surgidas de las diferentes etapas de la presente macroinvestigación.

Asimismo, cabe aclarar que tales categorías no están planteadas de manera jerárquica, pues como se aprecia en la imagen, todas hacen parte de un engranaje cuya clave para descifrar la vida, la debe construir cada grupo de trabajo y, dentro del mismo, cada historia personal. Solo así se enriquece y transforma constantemente la didáctica específica del espacio académico, y solo así se vive el proceso de significar, resignificar y proyectar el acto de aprender juntos, desde la búsqueda constante de los distintos principios o bases de formación, donde se desarrollan de manera básica el humanismo y humanización, la integralidad, la personalización, la formación política, el pluralismo, junto con la diversidad, libertad y liberación, y la sistematización de experiencias.

## **HUMANISMO Y HUMANIZACIÓN**

Humanismo y humanización es una de las categorías aquí contempladas, porque el ser humano, en su complejidad, sigue siendo una de las realidades más apasionantes de la historia de la vida misma, planteándose cuestiones que lo enrutan hacia la continua búsqueda del conocimiento de sí mismo y el sentido de su existencia. Esta, al ser confrontada con la perplejidad evidente de su carácter contingente, se decanta en un sinnúmero de divergencias en la comprensión de su ser, en

relación con experiencias de sentido, formándose profundas incógnitas que lo instan a retornar a su interior, para hallar allí, en su propio ser y en diálogo con su contexto, las respuestas más oportunas o quizá más acertadas al enigma dialéctico entre la vida y la muerte, el ser y el no ser y, cada vez más, la decadencia y la plenitud de lo propiamente humano, ante su realidad circunstancial en el entorno.

Estas características propias y necesarias para la construcción de lo humano permiten al sujeto darse a la tarea de pensarse en clave trascendente, de alteridad, de identidad individual, de apropiación de su ser y de su entorno, lo cual, desde la construcción de conciencia social, realzan su dignidad<sup>11</sup> y lo retan a la apertura en un modo analógico, ante una realidad del sí mismo que le deja entenderse como un ser perfectible en y desde el otro. De esta forma, logra un arraigo en su propia condición de persona, en un contexto particular, en donde el existir y el coexistir, desde los valores espirituales, se configuran en la mayor posibilidad de resignificación de lo verdaderamente humano. En otros términos, se trata de una resignificación fuera de todo reduccionismo que deshumaniza, desnaturaliza y, en consecuencia, circunscribe a la persona dentro de un plano de operatividad, mecanicidad y mercantilidad que desvirtúa su capacidad de trascendencia y proyectividad realizadora de sentido.

Dicho de otra manera, se asume la pregunta por la realidad humana, existencial, emocional y demás elementos que hacen parte de la vida, en diálogo con las preguntas de la ERE sobre para qué existir, el sentido de ello, las variables de la vida y entre otros aspectos relacionados con la espiritualidad, la trascendencia y el necesario diálogo con las múltiples creencias e increencias.

Ante todas estas realidades, no se cuenta con caminos seguros. Al contrario, el ser humano se halla ante continuas incertidumbres que, orientadas y acompañadas desde esta clase de ERE, pueden tender a la enseñanza y al aprendizaje en torno a la búsqueda continua del sentido y los sentidos de vida en múltiples situaciones. Esto se asume como lo

---

<sup>11</sup> La dignidad sugiere la aplicación de la capacidad integral del ser como pedestal más alto de su existencia. Sumado a ello, al entender el ser como persona integral, su libertad estará basada en los más altos niveles axiológicos, para así convertirlos en seres significativos para la sociedad. La dignidad humana requiere del desarrollo inicial del concepto de persona, y la solución efectiva de esto es reconocer, primero, nuestra individualidad trascendente construida en relación con el otro, en un contexto particular y determinado por la relación de cada persona con su absoluto.

que se ha denominado en el marco de las competencias ciudadanas, como *multicausalidad* o *pensamiento sistémico*, analizando causas y efectos de las dinámicas de humanización; e identificando sus características manifestadas en signos y símbolos específicos. Precisamente, dentro de dichas dinámicas, se involucra el multiperspectivismo, con el fin de favorecer la simulación de roles y la capacidad de ponerse en el lugar de otros, para comprender maneras diversas de entender el mundo y sus dinámicas, así como para plantearse la posibilidad del ejercicio de competencias de lo que se podría denominar una *ciudadanía espiritual*.

En este marco de comprensión, pensar lo humano desde las experiencias didácticas de la ERE, implica reconstruir una mirada de la persona en sentido integral, empoderando para que los distintos constructos sociales valoren el propio ser personal, de tal manera que sea reconocido, respetado y acogido en su individualidad por las individualidades de quienes coexisten en su mismo entorno. Esto, porque solo de esa manera se logra la dinámica de identificación de sí y de identificación del otro como un ser distinto, pero igualmente digno, es decir, en donde la heterogeneidad se convierta en la posibilidad de ver, escuchar, dialogar, caminar, conocer, saber y, sobre todo, aprender a vivir con el otro bajo una apertura analógica del ser, establecida como el medio a través del cual se vislumbra un reconocimiento del sentido individual con y desde el otro. Ello, además, con el retorno hacia una mirada centrada en las principales características de lo humano en cuanto dignidad (evidentemente aplican técnicas de aprendizaje cooperativo y colaborativo, como posibilidad para la generación de pensamiento y para la puesta en ejercicio de lo espiritual).

Cada uno de los elementos de la humanización necesita concretarse en los distintos escenarios de socialización. Aquí es fundamental mencionar la familia, la escuela, los centros de culto, el trabajo, los pares y amigos, las redes sociales, pero también, en este caso, los grupos de aprendizaje que se vayan generando en las variadas experiencias de formación espiritual, trascendente y de pluralismo, donde se requiere la experiencia de esos procesos de formación y humanización. Allí, justamente, es donde cada ser humano, en su sed de aprender y enseñar, inicia su proceso de desarrollo con miras al crecimiento y madurez de su ser personal a lo largo del tiempo y en sus múltiples experiencias.

Por ello, humanizar los distintos escenarios de socialización y de educación se convierte en reto prioritario, máxime desde una didáctica

específica, en la que se privilegia la identificación del sentido de la vida y la vivencia de este, en medio de los reales temores y búsquedas de la vida, tendientes a la construcción de un alto grado de resignificación de la vida en y desde el otro. Es en dichos contextos, donde se hace real en el ser humano la fascinación por la vida y, en consecuencia, por toda la complejidad que implica el vivirla. Es decir, que se da una dinámica de reciprocidad entre los mencionados escenarios, donde todo ser humano puede alcanzar un mayor grado de trascendencia, no solo por la inocencia misma de la niñez, sino por la apertura a la incertidumbre frente a la vida que trae consigo el desarrollo psicosocial del joven y que podría sintetizarse en el por qué y el para qué de su existencia en este mundo. Aquí son vitales los ejercicios de valoración de la propia familia y del propio contexto, así como de la propia vida en diversos escenarios.

Saber vivir implica libertad interior, la actitud básica de no huir del riesgo de la existencia. Se nota en la reacción semiinconsciente que adopta la persona ante las crisis que le producen inseguridad. Construir historia personal significa no buscar inmediatamente solución a un acontecimiento o fase dolorosa, sino preguntarse: ¿Qué sentido tiene para mí, en mi proceso, lo que estoy viviendo? Buena parte de la sabiduría de la personalización consiste en no hacer de las dificultades barreras, sino caminos. (Garrido, 1987, p. 127)

Ahora bien, humanizar cada uno de los escenarios de socialización y de educación desde una comprensión de la ERE fundada en el pluralismo, la trascendencia y la espiritualidad, es un proceso que inicia por el reconocimiento del sí mismo, por parte de aquellos adultos que están llamados a acompañar la experiencia de formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, quienes, inspirados por la vida, buscan trascender el tiempo y en el tiempo, para lograr vivenciar un proyecto cuyas raíces se encuentran en las experiencias dignificantes para ellos. Estas experiencias que se consolidan como pilar del sentido de vida, han de tener un carácter de visualización, escucha, acompañamiento e inclusive complejidad, pues solo así se logra reconocer al otro –en este caso, al sujeto en formación– como un ser individualmente digno dentro de la diversidad individual de sujetos que coexisten en su entorno, dándole así la posibilidad de mirar como semejante a quien acompaña de manera responsable su proceso de formación y, en consecuencia, de mirarse en y desde los otros que lo acompañan en el transcurrir de la vida.

Por otra parte, humanizar los escenarios de socialización y de educación desde la ERE implica mirar la vida con sencillez y profundo detenimiento, con atención, pero no solo dirigiendo la mirada hacia la individualidad propia de la vida, sino también hacia la complejidad y la necesidad de quienes están conmigo en esa vida. Por ello, todos los sujetos de aprendizaje han de estar profundamente atentos a su sí mismo en relación con el sí mismo de los otros, de modo que puedan llegar a ser auténticos en las acciones reales de ver, escuchar, caminar, conocer, saber y, sobre todo, aprender a vivir con ese otro semejante, pero distinto. Allí, la cercanía responsable se convierte en un modelo de humanización que exalta la dignidad humana en frases o cuestiones tan espontáneas que, por su sencillez o naturalidad propia de las dinámicas del día a día, se olvida su importancia y magnificencia, en la construcción de identidad individual y social de aquellos que, inspirados por el asombro de la vida, caminan amparados de la mano de aquellos en quienes confían.

Estas dinámicas de acciones detalladas y atentas que van más allá del discurso y que claramente trascienden el plano del sinsentido, dirigiendo la mirada hacia la cordialidad y hacia procesos de indagación sobre la esencia misma del sujeto que es interpelado, están llamadas a acompañarse por un convencido criterio de discernimiento de la realidad misma de ese niño, niña, adolescente o joven, quien, influenciado por muchas condiciones (familiares, sociales, culturales y religiosas), en muchos casos, se ve delimitado en su capacidad trascendente y proyectiva de sentido, en tanto que sus condiciones externas, pero incidentes en las internas, pueden resultar desfavorables para el propósito de aprovechamiento del entorno educativo y demás dinámicas de crecimiento personal en todas sus dimensiones.

Por ello, los sujetos de las comunidades educativas, comprometidos con la formación integral humanizante y humanizadora, son responsables tanto del plano del saber conceptual, el cual, en muchas ocasiones, se configura en el único ejercicio dentro de los espacios de aprendizaje; como también, y por encima de ello, de promover el aprendizaje en torno a aspectos de la humanidad de quienes están allí esperando ser sorprendidos, no solo por el conocimiento, sino por la identidad de un promotor del saber que está llamado a reconocer que cada ser humano presente trae consigo, al igual que él, un conjunto de sentimientos, pensamientos, vivencias y experiencias que es necesario valorar, potenciar, resignificar y saber modelar. Todo ello, para que se parta de una realidad existencial

individual que incentive una conciencia intersubjetiva que no invisibiliza la particularidad de cada sujeto y no naturaliza al otro como un rival a homogenizar. Por el contrario, que promueva a cada ser humano hacia el ser y hacer en relación con el otro, lo otro y el Otro.

Este carácter humano, propio de la experiencia didáctica de la Educación Religiosa, se configura en uno de los aspectos más determinantes de la formación integral, ya que concibe al ser humano en la totalidad de su ser, es decir, no fragmentado en su esencia. En realidad, lo piensa como bien complementado por la caracterización de sus dimensiones constitutivas, las cuales, entrelazadas por la dimensión espiritual, le posibilitan una proyección de vida armonizada en el movimiento interno de su esencia. Ello lo conduce al desarrollo individual con carácter social liberador de su propia persona plenificada en la interacción analógica de su personalidad, desde una mirada esperanzadora de sí mismo, del otro, con el otro y lo Otro.

En consecuencia, humanizar los escenarios de socialización y de educación, en el marco del pluralismo, la trascendencia y la espiritualidad, desde una didáctica específica de la ERE, es un reto que trae consigo el conjunto de dinámicas propias de la siguiente categoría, la cual se funda en el desarrollo activo, concomitante y real del ser, es decir, en el desarrollo, fortalecimiento y proyectividad de las dimensiones que constituyen a la persona y que, tras el movimiento interno de su individualidad, se exteriorizan en el tejido social propio de su entorno. De este modo, retorna bajo un carácter resignificador y resignificante de la vida, la que, mediada por la temporalidad, permite el avance perfectible de lo humano en el tiempo y en la historia. No atenderlo podría significar, en la práctica, el abandono al sinsentido, al absurdo o al estancamiento, contrariando las dinámicas de la espiritualidad y la trascendencia que dialogan con la cultura religiosa, cuyo común denominador es asumir el tiempo y el espacio como medio para la construcción de bienestar y felicidad.

Finalmente, uno de los ejemplos más claros de la implementación de esta categoría en el marco de la didáctica de la ERE se refiere, fundamentalmente, a tres aspectos claves que surgen dentro de la práctica llevada a cabo en la transformación curricular de la ERE, en el Colegio Parroquial San Luis Gonzaga, en 2019:

**Aspecto 1:** autorreconocimiento y reconocimiento de quien lidera el proceso de aprendizaje, a partir de la relación con el

estudiante, en su complejidad como ser humano que es, frente a su relación con el entorno. La visibilización de la realidad que circunda al estudiante, como primera estrategia didáctica, conlleva al desarrollo de la simpatía y la empatía como actitudes que desvelan experiencias de vida motivadoras para el estudiante en su desarrollo humanizador. Aspectos como la identificación emocional, así como el descubrimiento de situaciones familiares, económicas, relacionales e inclusive alimenticias, desvelan en el ser humano una comprensión de la vida, en la que hay bastante por aprender para ser una mejor persona.

**Aspecto 2:** como consecuencia del aspecto anterior, surge dentro de la didáctica de la ERE un ejercicio de identificación personal fundado en la condición antropológica pluridimensional de quien lidera y, en general, entre quienes viven los procesos de aprendizaje. Esto, pues la modelación promovida por un mediador didáctico se configura en el ejemplo más veraz del conocimiento que circunda el espacio de aprendizaje, ya que, ciertamente, la palabra construye mientras que la vida transforma.

**Aspecto 3:** dicha identificación personal pluridimensional, junto con el autorreconocimiento y reconocimiento de los sujetos de aprendizaje desencadena la construcción de tejidos sociales, en donde la complejidad del otro se configura como una posibilidad de resignificación de la vida. Por ende, construye sentido o sentidos individuales con carácter proyectivo, los cuales, tras la vivencia de los valores espirituales como la misericordia, la compasión y la alegría en el servicio, favorecen una red de comunicación bidireccional mediada por el cuidado y la responsabilidad por el otro como un ser plenamente digno. Allí resultan actitudes articuladoras como el silencio y la serenidad, a favor de la atención y la admiración de sí mismo y del otro, de lo otro y del Otro.

## INTEGRALIDAD

La integralidad resulta ser una de las deudas más notorias en la formación de la humanidad. Y desde la premisa de que solo se puede expresar que alguien es espiritual, si en su proceso de formación personal existe un real desarrollo de las variadas dimensiones de su ser, queda claro que se requiere una didáctica práctica y adecuadamente desarrollada a

favor de la vida espiritual del tejido social. Ello no sucederá si no se es integral y espiritual en lo individual, aspecto que necesita caminos de desarrollo y de comprensión, para evidenciar que puede llegar a ser objeto de valoración, por ejemplo, desde el alcance de competencias específicas relacionadas con la manera de existir desde las múltiples dimensiones.

Precisamente, por esta concepción de integralidad se formulan preguntas relacionadas con el cómo y para qué estimular el pensamiento en medio de poblaciones tan diversas, cuyo común denominador puede ser, en el contexto de desarrollo propio del siglo XXI, el cuidado de sí, desde el fortalecimiento de hábitos de alimentación, de deporte, de descanso, junto con la aceptación de sí, llegando al amor propio o autoestima, la cual define claramente la convicción de que el propio cuerpo es un tesoro. Corporalmente aplica – y mucho – aquello de significar<sup>12</sup>, resignificar<sup>13</sup> y proyectar<sup>14</sup>, para favorecer la formación tendiente a estilos de vida afianzados en el buen trato del propio ser, donde tienen bastante qué decir la trascendencia, el pluralismo y la espiritualidad.

Otro común denominador de la interacción de aprendizaje es la necesaria ampliación de horizontes desde distintos diálogos de saberes, donde se pongan en juego realidades como: las habilidades, cualidades y capacidades relacionadas con la atención; las múltiples inteligencias; el uso de variadas disciplinas como la matemática, la biología y el cuidado del medio ambiente; así como las artes (pintura, música y danza); el acercamiento y aprendizaje de los idiomas; el despertar del sentido de identidad que implica el conocimiento de la historia y sus dinámicas políticas y culturales; junto con el desarrollo cerebral en todo sentido, que puede llegar a consolidar la capacidad de pensamiento crítico. Todo lo anterior, sin perder de vista una característica fundamental de la Educación Religiosa: más que saber, se quiere cultivar el ser mismo de cada individuo en medio de la cultura, para lograr ser de manera constante, como punto culmen de la labor educativa.

---

<sup>12</sup> Comprensión amplia al estilo de la ventana de Johari, donde importa tanto lo que sé de mí mismo, como lo que otro sabe al respecto, así como de aquello que tanto otros como yo sabemos, tendiendo a la autenticidad para la puesta en escena de la propia identidad.

<sup>13</sup> Comprensión que nace del diálogo de saberes a favor de la complementariedad de aquello que se percibe en la significación, capaz de captarse a sí mismo como ser perfectible y flexible frente al mejoramiento del ser humano en proceso y con posibilidades para la integración y unificación.

<sup>14</sup> Capacidad característica de la vida humana que involucra el ser susceptible de emancipación, de transformación y de congruencia entre aquello que se pretende y lo que realmente se alcanza, con pretensiones de realización personal y colectiva.

Quien tiene historia habla de las diversas edades de su vida, que no son unidades cuantificables de tiempo, sino proceso de ser personal. Con la edad cambia el sentido de la vida, el modo de <estar en el mundo>, la percepción de sí mismo, la relación con Dios... Lo cual quiere decir que uno no es arrastrado por instancias externas, sino que sabe vivir, tiene un centro personal que va integrando la pluriformidad de lo real y va resituándose. (Garrido, 1987, p. 126)

Mucho más común denominador de la formación personal – y que sigue siendo vigente y necesario para consolidar más y más el tejido social– es el despertar, el afianzamiento y la maduración de manifestaciones de un ser social, donde son fundamentales aspectos como las habilidades expresivas, de comunicación, de autorregulación y armonización de emociones en las relaciones, junto con las vivencia de múltiples valores (honestidad, lealtad, autenticidad, buen trato, la escucha responsable, confianza, amor, autonomía y el cuidado del entorno en general). Esta dimensión permite comprender que se es persona en relación con otras culturas y maneras de pensar; que se es diferente; que se cuenta con diversos estilos de aprendizaje; y que se hace parte de una comunidad concretada en variados escenarios de socialización y educación, como, por ejemplo, la familia, la escuela, los pares y amigos, los centros de culto, el trabajo, las redes sociales. Todos son campos fundamentales a favor de la consolidación de valores relacionados con la trascendencia, el pluralismo y la espiritualidad.

Tanto la dimensión física o corporal, como la intelectual y la social, necesitan ser articuladas desde lo que ha sido denominado *formación afectiva sexual*. Esta es una dimensión relacionada directamente con todas las demás, potenciando la vida y el amor, así como el cuidado y valoración de sí mismo y de los demás, promoviendo en todas las direcciones comportamientos respetuosos, actitudes responsables con el crecimiento personal, acciones concretas para contrarrestar el mutismo, la cosificación, la represión, los tabúes, así como cualquier tipo de acción que pierda de vista el disfrute de la vida, el gozo, el placer, el llamado encantamiento y enamoramiento de la vida en sus múltiples manifestaciones. Sentido de vida que posibilita en diferentes niveles, la consolidación de motivaciones para vivir, convicciones para existir y la siembra preguntas, como continuo camino para generar conocimiento en el aquí y el ahora.

Las emociones también se aprenden. Es decir, que dependiendo de qué tanto hayamos sido amados, respetados, heridos u odiados, seremos capaces de exteriorizar o de exponer ante los demás nuestros profundos sentimientos y emociones. Si aprendiste a amar amarás, si aprendiste a respetar respetarás, si aprendiste a odiar odiarás. Es decir, la mayor parte de las cosas en nuestra vida son aprendidas y las emociones no son una excepción. El manifestarnos de determinada manera y el ser distintos, únicos, irrepetibles e individuales es lo que llamamos dignidad. (Pineda, 2011, p. 55)

Todo ello está llamado a ser articulado con la dimensión espiritual, constitutiva del ser humano, tendiente a procesos de desarrollo de la identidad personal, comprensión de sí mismo y de los demás como sentido de vida que conlleva a la vivencia de acciones concretas para contrarrestar el sinsentido en sus variadas manifestaciones, y que favorece el descubrimiento de los valores que dan sentido a la propia vida, como medio de fortalecimiento del compromiso con la realización personal y comunitaria. Esta dimensión no depende de si existe o no Dios o un Absoluto para los individuos concretos que estudian la Educación Religiosa, sino de las posibilidades de seres humanos con pretensiones de ser personas. Por ende, aplica la vivencia del sentido de la vida en la propia historia desde un carácter situacional, donde juegan papel muy relevante la interioridad; la profundidad en las relaciones, la experiencia de valores espirituales en cuanto no obligados, sino que emergen de la construcción personal y del compromiso consigo mismos y con las dinámicas de la sociedad. Se trata entonces de la libertad, la paz interior, la generosidad, la capacidad de amar puesta en escena a favor de la vida misma y un largo etcétera (Cuellar et al. 2020, p. 85).

Es importante resaltar que existen personas dentro de la analéctica de quienes aprenden, a las cuales la presencia o creencia en un Dios específico les beneficia para aquellos estilos de vida. Pero también existen otros tantos, quienes no se vinculan propiamente a ello, sino que se ubican, en algún sentido, dentro de las no creencias y sus manifestaciones, a quienes les aplica de igual manera la atención a las vivencias espirituales a favor de la propia realización personal. De esta manera evitan, a toda costa, exclusivismos de religiones o de credos que no determinan, por ejemplo, el hecho de que los seres evolucionados no tienen la necesidad de competir o tener la razón, ni de mentir o de aparentar ser. Ya son y

pueden seguir siendo más y mejores desde lógicas de trascendencia, pluralismo y espiritualidad, donde se potencie el respeto a los demás, el ser amoroso, el ser comprensivo, el observar para ayudar y, sobre todo, para amar y amarse. Que ello aplique a dinámicas de lenguaje del cristianismo, en algunos sentidos, de manera especial en lo que para esta religión es conocido como *construcción del reinado de Dios*, sí; pero se insiste en que la vida misma y sus dinámicas no son exclusivas de una o varias religiones.

Por todo ello, en lo que respecta a la significación, resignificación y proyección de una pedagogía de la espiritualidad desde la ERE, los caminos tendientes a una didáctica específica están llamados a recuperar la identidad antropológica de la dimensión espiritual, en sentido integral. Al respecto, debe dejarse claro que las dinámicas formativas de la fe dependen de los entornos familiares y de los respectivos centros de culto dispuestos para tales propósitos, indistintamente de la confesión religiosa a la cual se haga referencia.

En el mismo sentido de formación espiritual, dentro de los dinamismos propios de este espacio académico, máxime en las características de una comprensión didáctica, es fundamental promover claridades acerca de las múltiples valoraciones y críticas, afinidades y diferencias que competen a las categorías de espiritualidad, trascendencia y fenómeno religioso como parte de la cultura. Para esto, es necesario partir del precedente de que no son lo mismo, es decir, no conviene separarlas, pero sí distinguirlas, para así enriquecer la comprensión y dar pasos considerables en la necesaria reacción ante posibles errores de comprensión y experiencia que haya al respecto. Por ejemplo, lo que significa y las implicaciones del fundamentalismo, el ritualismo y el moralismo. Nada más importante que la promoción libre de la espiritualidad.

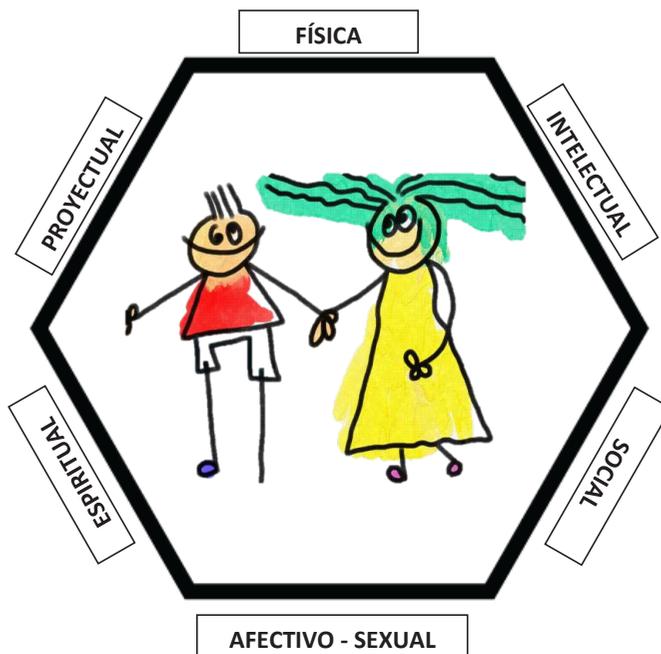
Finalmente, al menos desde una perspectiva básica de integralidad, aplica la presencia y necesidad de desarrollo como seres proyectuales, donde son fundamentales elementos como la capacidad para soñar, la responsabilidad con el ahorro que posibilite estilos de vida con bienestar, el compromiso con el propio futuro, así como responsabilidad social tanto con las generaciones venideras como con el ambiente. También se requieren habilidades para relacionar los tiempos: el pasado, con sus múltiples experiencias y aprendizajes; el presente, con todas las implicaciones de trabajo y consciencia; y el futuro, como posibilidad de alcanzar aquello

que se planea. Bastantes elementos de espiritualidad aplican a tal tipo de formación, donde, se tiene presencia el creer, pero sobre todo en sí mismo y en los demás, en la vida y sus dinámicas; en la historia frente a tantos avances de evolución humana, así como en el futuro, como posibilidad temporal para dar uso de aquello que la comunidad humana ha creado, aprendiendo a discernir aquello que resulta aportante a la vida y aquello que sencillamente debe indignar, para buscar nuevas posibilidades de emancipación y trascendencia espiritual.

(...) además de ser capaz de esa metacognición, es capaz de decidirse por ser mejor de lo que es, desarrollando potencialidades; deshaciendo y construyendo; haciendo y evaluando; proyectando y comparando. A diferencia del animal, es capaz de decidir, hasta dónde quiere llegar; construir lo que quiere ser, alcanzar lo que puede esperar. En síntesis, es capaz de decidir y construirse a sí mismo. (Pineda, 2011, p. 7)

**Figura 3.2**

*Planteamiento pedagógico de las dimensiones básicas de la persona*



Fuente: elaboración propia.

Como se ha mencionado reiteradamente, es cada individuo el llamado a pensar, a aprender, a ser y, por ello, si bien el llamado a la integralidad como estado de vida dinámico es para todos, también aplica dar paso a una realidad absolutamente difícil de vivir en medio de las dinámicas escolares. Aquí, se requiere poner en juego constantemente las mejores cualidades del educador, quien asume una didáctica específica para promover la personalización, como un acto consciente de la exteriorización responsable del ser individual en el otro y en el entorno, para construir tejidos sociales, en donde prevalezca una fuente espiritual de reconstrucción de lo humano, a partir del reconocimiento de quien, consciente de su existencia, busca y encuentra sus propios sentidos en medio del mundo y de la vida.

## PERSONALIZACIÓN

La personalización ha sido incluida, porque, como equipo investigativo, se intuye cada vez más la necesidad de descubrir aquellos criterios que permitan acercarse a la definición de grupos y experiencias que podrían ser denominadas como *edades espirituales*, tal como se ha hablado con profundidad y sentido de edades psicológicas (idealismo, crisis de autoimagen, crisis de realismo, crisis de reducción, crisis de impotencia); o edades que, para la sociedad civil, permiten comprender a los seres humanos como niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores; o como aplica a lecturas de la ética, por ejemplo, desde la perspectiva de las etapas de desarrollo moral, donde son relevantes categorías como la dependencia, la independencia, la interdependencia (todas necesarias para que no siga pasando, en ninguna de las dimensiones que existan, personas sin historia).

Han llegado a los 55 años y les han sucedido muchas cosas. Pueden pasarse horas contándose historias vividas; pero no están articuladas las fases, los ciclos vitales. A su edad tienen el mismo sentido de la existencia que a los 20 años. Y no porque haya un hilo conductor que ha estructurado el devenir, sino porque se ha vivido la anécdota sin calar el tiempo. Con frecuencia, vidas sacrificadas, pero no transformadas. El tiempo no ha sido sazón, sino necesidad mecánica. Los sucesos han transcurrido sin ser personalizados. Un “estar en el mundo” haciendo “cosas buenas”, pero sin vivir la vida en su densidad de sentido. (Garrido, 1987, p. 126)

Por este tipo de comprensiones es posible pensar en una personalización dentro del marco de una didáctica específica para la ERE, lo cual implica, en un primer momento, reconocer al sujeto como persona, es decir, como un ser histórico e igualmente digno y capaz. De este modo, el ejercicio formativo puede partir de la condición de libertad individual y equidad de derechos, reconocidos como condiciones para trascender al sujeto por encima del estado mercantilista, funcional, inflexible y claramente limitante de modelos escolarizados enraizados en estructuras cosificantes, utilitaristas y funcionales que sacrifican la existencia presente y delimitan la identidad proyectiva a un falso estado de plenitud. Un estado que se caracteriza por el vacío de la experiencia vivida sin sentido y bajo los determinismos interpuestos por los constructos sociales, como condición necesaria para ser “feliz”.

Por otra parte, se está pensando en una personalización que se constituye en uno de los aspectos relacionales más importantes dentro de los procesos de formación social, pues se parte del reconocimiento de sí mismo como persona, entendiéndose como un ser y estar en el mundo en búsqueda constante de sentido o sentido. Estos, analógicamente puestos en relación con los otros, permiten forjar una conciencia de dependencia, independencia e interdependencia moral que lleva a identificar, en su semejante, una experiencia espiritual y trascendente totalmente válida y altamente complementaria que se va constituyendo en una red de conciencia social. Dicha red, mediada por la alteridad, favorece la expresión libre de la búsqueda constante de derechos universales comunes que reconstruyen la equidad como valor derivado de la libertad y como condición necesaria reconstituyente de la humanidad.

Siendo así, que una didáctica de la Educación Religiosa esté en condiciones de dirigir la mirada de los estudiantes hacia una comprensión de sentidos, precisamente, porque a cada experiencia le subyace un sentido y quienes viven las experiencias son distintos. Además, aunque se hablara de un mismo sujeto que descubre horizontes de vida, él mismo tiene derecho desde la perspectiva de proceso personal, a expresar un antiguo y nuevo sentido, o un falso (inauténtico) y un verdadero (auténtico) sentido, siendo una posible y más englobante expresión la de sentidos de vida en medio de las dinámicas propias del pensar, tanto en las relaciones de pluralismo, como de trascendencia y de espiritualidad.

Vivimos en una época de creciente difusión del complejo de vacuidad. En esta época, la educación ha de tender no sólo a

transmitir conocimientos, sino también a afinar la conciencia, de modo que el hombre preste atento oído para percibir el requerimiento inherente a cada situación. En unos tiempos en que los diez mandamientos han perdido, al parecer, su vigencia para tantas personas, el hombre tiene que estar capacitado para percibir los 10000 mandamientos encerrados en 10000 situaciones, con las que le confronta su vida. (Frankl, 2003, p. 32)

Visto desde la perspectiva de las relaciones con otros, en una pretendida conciencia social mediada por la alteridad y como derivación de los procesos de personalización, lo anterior permite vislumbrar, desde la identidad plural, trascendente y espiritual de la Educación Religiosa, una dinámica de resignificación de lo social mediada por la experiencia integral de cada sujeto inmerso en el proceso educativo. Su expresión más fehaciente es la aceptación responsable y respetuosa de la individualidad personal y del otro, como ser contribuyente a las dinámicas propias del direccionamiento proyectivo individual humano y, en consecuencia, social liberador.

A modo de ejemplo, en torno a la aplicación de esta categoría, en el marco de las experiencias didácticas en ERE, cada recuadro de la Figura 3.3 representa la complejidad de un sujeto que, inmerso en el entorno educativo, entra en relaciones bidireccionales múltiples con aquellas personas –en todo el sentido de la palabra– con quienes comparte dicho espacio de formación. Asimismo, se resalta la importancia de la experiencia espiritual individual como característica que conduce a la representación de la interacción como alteridad, y que media dicha dinámica de construcción social a través de la dignificación del otro en cuanto otro.

En el marco de las experiencias didácticas en ERE, desde la perspectiva de quien lidera los procesos de aprendizaje, es fundamental la integración entre el trabajo colaborativo, donde es relevante la mediación de la experiencia espiritual de cada persona, así como la actitud silente, donde se potencian ejercicios de introspección e interiorización. Esto permite crear experiencias comunicativas intra e interpersonales, las cuales, a través del lenguaje, dignifiquen al otro en su individualidad y promuevan la libertad, por medio de la aceptación crítica de los elementos constitutivos de cada persona que se hacen presente en las actitudes, los modos de ser y los modos de hacer de cada uno de los integrantes activos en el espacio de

formación. Ello les facilita llegar a descubrir en el otro un ser que conforma un tejido social, en donde su presencia es fundamental en la construcción y el desarrollo de la sociedad. A continuación, la figura representa este ejercicio relacional de los sujetos en clave espiritual, especialmente como ejercicio de interacción con otros.

**Figura 3.3**  
*Ejercicio relacional de los sujetos en clave espiritual*



**Fuente:** elaboración propia.

Tal como se enunció anteriormente, la Figura 3.3 es un esquema que no solo representa la relacionalidad de las personas desde su experiencia espiritual mediada por la alteridad, sino también la base de la construcción de conciencia social implementada en las dinámicas de interacción de la asignatura *Espiritualidad y sentido de vida*, en el Colegio Parroquial San Luis Gonzaga de Bogotá, en 2019. La figura permite representar la idea de una conciencia social espiritual, lo que, en otras palabras, constituye el ejercicio de personalización llevado desde un carácter individual espiritual, hacia uno colectivo de construcción social. Esta es una manera de validar la vivencia activa y constante de los valores espirituales, como actitudes dignificantes y dignificadoras en el proceso de formación humana, reafirmando así la importancia del tejido social como fundamento de la libertad y la liberación. Este ejercicio se hace presente de forma constante en las interacciones planteadas desde la didáctica de

la ERE, en tanto representa la necesidad de sociabilidad de los sujetos, por medio del reconocimiento de la dignidad del otro en cuanto otro.

De esta manera, los ambientes de aprendizaje se constituyen como un espacio de formación y consolidación de la conciencia social espiritual de los sujetos presentes en dicho proceso, en donde, además, la particularidad de la didáctica de la ERE toma una mayor importancia, pues promueve, desde el sujeto y su experiencia espiritual, la interacción y la relacionalidad multidireccional con los demás sujetos. Estas son mediadas por la alteridad, favoreciendo así la nueva creación de experiencias y realidades que, direccionadas al ejercicio activo en la sociedad, facilitan la transformación del entorno mediante la recuperación y vivencia de los valores espirituales y la aplicabilidad del saber integrada a la complejidad del sujeto desde la pedagogía espiritual, que personifica el saber y proyecta al sujeto plenamente digno en sociedad.

Una didáctica para la ERE, en clave de pedagogía espiritual y bajo el marco de la personalización, tiene abundantes retos. Por ello, requiere inicialmente reafirmarse a sí misma como un espacio de construcción particular y social, integral y unificado desde lo espiritual, en donde el sí mismo y el otro, se ratifican como sujetos. Estos asumen experiencias específicas, siendo distintas las características de exteriorización de dichas vivencias, pero todas tendientes a la búsqueda de realización personal y comunitaria. Aquí se hace cada vez más necesario aclarar aquello de las edades espirituales de las que se habla al inicio de este apartado, pero las cuales aún no han sido analizadas ni caracterizadas. Al respecto, esto surge porque no se puede afirmar que la personalización esté invitando a ser ciegos frente a las dificultades de la desorientación o ante las acciones contrarias al desarrollo humano en lo personal y comunitario. En realidad, lo que significa es que, en parámetros “normales”, se posibilita el desarrollo de las dimensiones espiritual y trascendente, en medio del pluralismo y la apertura a las no creencias. Sin embargo, no se puede afirmar que cualquier idea o práctica es espiritual, precisamente, porque se necesita dialogar tanto con la ética como con la política, como orientadoras de sentido en sociedad. La personalización de una pedagogía espiritual no puede reducirse a intimismos y demás comprensiones erradas de la experiencia espiritual.

(...) al utilizar el término “espiritualidad” se ha generado ambigüedad a la hora de intentar comprender el vínculo existente

entre las dimensiones corporal y espiritual de la persona. Por ello no conviene entender la espiritualidad dentro de un esquema antropológico de signo dualístico, oponiendo “espíritu” a “cuerpo”. (Lasso y Mahecha, 2011, p. 64)

A pesar de ello, sí puede y debe tender a procesos humanos, en el cual exista historia que relacione las miradas retrospectiva, circunspectiva y prospectiva en la lógica de realización, donde tenga cabida el adverbio de vivir *felizmente*. Por ello, se requiere dar el paso a una comprensión en la que el ser personal se exprese cabalmente –tanto en el acto de coexistencia, como en la vivencia fidedigna de un humanismo que reconoce, acepte y valore la diferencia– no bajo una obligación determinada por las normas del contexto, sino bajo la convicción de ver en el otro un rostro construido a partir de experiencias. Esto, para que desde allí logre entender que las diferencias físicas, ideológicas e identitarias no son más que lazos que tejen una red de proyección, realización y plenitud humana. Es así como se percibe necesario desarrollar, en el marco de una didáctica para la Educación Religiosa, una categoría donde se requieren sólidos y robustos procesos de formación en actitudes políticas que nacen de la mirada cálida, transparente, esperanzadora, apasionante, crítica y amante de la vida en su complejidad, cuya finalidad es la reconstrucción social de la persona como un ser libre, digno y plenamente capaz de sí.

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

## FORMACIÓN POLÍTICA

La formación política es clave, pues, por una parte, se insiste en aquello que plantea Gilles Deleuze en su artículo *Post-scriptum sobre las sociedades de control*, en el que evidencia las crisis de las sociedades disciplinarias, basadas en los centros de encierro descritos por Foucault, como condición necesaria para la transformación hacia las denominadas *sociedades de control*. Se trata de aquellas que se configuran como el nuevo y “mejorado” sistema social contemporáneo, caracterizado por instaurar nuevas maneras de entender las dinámicas sociales, fundamentalmente a partir de su principal herramienta: el marketing.

Deleuze (2006) afirma que, durante la dinámica de transformación, reaparecen “algunos mecanismos tomados de las antiguas sociedades de soberanía” (p. 5), los cuales corresponden esencialmente a mecanismos de control propios de los centros de encierro. Estos aspectos se configuran como un punto de reflexión en torno a lo educativo, como necesidad primordial de transformación del sistema desde el sujeto individual, más aún, uno que dedica su propio proceso a crecer en identidad y espiritualidad, siendo así capaz de autodeterminarse en un contexto particular, con miras a su desarrollo y madurez. Cabe aclarar que la formación política no necesariamente implica la deconstrucción de los sistemas institucionales, bajo modelos de alteración social como la protesta, sino antes bien, el desarrollo de habilidades críticas y de resistencia que, dentro de una estructura y dentro de los diversos sistemas, logren resignificar aspectos esenciales para la formación humana y la proyectividad social equitativa.

Esto quiere decir que pensar el sistema o los sistemas, significa reflexionar con sujetos capaces de autodefinirse dentro y fuera de un sistema que, claramente, puede ser criticado y modificado, de manera tal que su fin último no se enmarque en la modelación autodeformante de individuos para una ideología específica, sino más bien que se encuadre en la formación de personas con sentido de vida. Por ende, tenga proyección social humanizadora y humanizante, con la habilidad para dar un no a la reproducción de dicho sistema y lo consolide dentro de un plano antitético, al estilo hegeliano, con el sentido dominante que conlleva al detrimento de lo propiamente humano de los sistemas sociales contemporáneos. Todo ello que adquiera significación como crecimiento personal, integral, espiritual y, ello, llevado al plano de lo político en los términos desarrollados metodológicamente a continuación.

La Educación Religiosa Escolar, como promotora del desarrollo del pluralismo, la espiritualidad y la trascendencia, se consolida como un espacio liberador de la persona frente a los sistemas de las sociedades de control, en tanto propone, desde su epistemología y didáctica, una construcción más humana del sujeto, que le permite preguntarse –y seguramente responderse– por las posibilidades de comprensión de su existencia. Esto da apertura a la finalidad misma del ser y de la educación, no como fin de una empresa, tal y como lo designa Deleuze, sino desde un plano que hace resistencia y, en consecuencia, es liberador del espíritu que ha de concretarse en la necesidad o –por lo menos– en la inquietud transformadora de una sociedad limitada y carente de un

sentido trascendente. Inquietud, además, fundada en lo espiritual, capaz de dignificar lo humano, en un principio, desde la perspectiva de quien lidera los procesos de aprendizaje, como mediador del fortalecimiento de las dimensiones y dignificación del ser humano, por sobre toda disposición económica, política y/o religiosa, características de la sociedad.

Ejemplo de ello, en las prácticas didácticas y pedagógicas concretas que se llevan adelante, es la identificación de males espirituales (el sinsentido, el absurdo, la indiferencia, el suicidio y otros que afectan considerablemente los proyectos de vida de las personas), los cuales se convierten en desafíos, problemas y necesidades constantes a los que se hallan abocados los sujetos de aprendizaje y que, de no ser atendidos formativamente, pueden crear una vida indeseada por cualquier miembro de la comunidad humana. Esto impacta de manera especial a los jóvenes, en cuanto golpean a la puerta de su corazón las múltiples manifestaciones del mal, como, por ejemplo, la pérdida de valores, la desazón, la depresión, la amargura, la autoflagelación, la desesperación, la superficialidad, las ideas suicidas, el estancamiento, la monotonía, los miedos y temores. Todos estos se van convirtiendo en criterio de vida y demás aspectos que opacan la libertad que se pretende consolidar.

La pretensión es todo lo contrario, ya que se busca la construcción de saberes y competencias que den cuenta de personas formadas para habilidades de autocrítica, de valoración asertiva y resiliente de las experiencias pasadas, así como para fortalecer la capacidad de búsqueda en distintas fuentes primarias, secundarias, audiovisuales, cinematográficas, de microrrelatos y demás, a favor de nuevas perspectivas que orienten sus personalidades hacia la capacidad de decidir opciones concretas tendientes a mejores estilos de vida. Se pretende también que allí sea posible la transformación de realidades que no los satisfacen, y que sea común el diálogo con otras perspectivas para dar uso de la capacidad de proyectar y soñar desde criterios de realización y de vida feliz, en los términos de una ciudadanía espiritual, no dualista ni fundamentalista, ni intimista, ni rigorista, tampoco ritualista, ni moralista. Esa ciudadanía, en realidad, debe ser la que emerge de una perspectiva que valora el aquí y el ahora como posibilidad para la vida de bienestar, de *bienvivir*, de *bienser*. Siendo así que la formación espiritual, desde una perspectiva política, atienda directamente a los anhelos de una educación que fortalezca las maneras de pensar, brinde herramientas para ser parte del mundo y solidifique estilos de vida a favor de la manera de relacionarse intra e interpersonalmente.

Es así como se pueden favorecer las buenas relaciones humanas desde un sentido antropológico mientras se ahonda en las características de lo espiritual, puesto que ellas hacen que se construya una ERE como espacio académico que no se reduce a una formación en valores, sino que avanza a la profundidad que demanda una consciencia espiritual. Cabe resaltar que la ERE de esta manera, se convierte en todo un dinamismo, el cual no pretende únicamente la comprensión de los demás, sino también de sí mismo. Así lo menciona Freire “una acción libre solamente lo es en la medida en que el hombre transforma su mundo y se transforma así mismo”. (Pico et al., 2019, p. 20)

Desde esta perspectiva, se hace necesario seguir uniéndose a variadas iniciativas para transformar la educación de manera especial en ambientes escolares o, por lo menos, ciertos de sus aspectos fundantes, para que así los demás sistemas de control se vean profundamente reconfigurados y, de este modo, se logre dar pasos significativos para un proceso de reestructuración de los ideales que soportan ideológicamente los sistemas macrodominantes que deshumanizan, no dignifican, coartan la libertad, inundan de desesperanza el contexto de sujetos ávidos de sentido. Son sistemas que, sobre todo, implantan como horizonte de acción un materialismo exclusivista, el cual deja en el olvido toda cuestión antropológica que no responda a los sistemas de molde autodeformante de una sociedad líquida, como la analizada por Bauman (2004), relativizando así la vida y los valores, dejando al ser humano sin una mansión, tal como lo propone Buber (1949), que dé un sentido trascendente a su existencia.

Por todo lo anterior, desde perspectivas relacionadas con una didáctica para la Educación Religiosa en Colombia, es que se hace posible direccionar la mirada, metodológicamente hablando, a un primer paso, donde se agudiza una lectura crítica de diversos contextos en los que ha sido común confundir elementos de los sistemas de creencias y de fe, así como de prácticas, ritos e incluso sistemas morales derivados de ello, con aquello que es mucho más amplio, espontáneo y propio de la identidad humana y que, aunque es mediado por la cultura, es primero que lo demás en cuanto constitutivo del ser: la espiritualidad. Se trata de un primer momento que puede ser sintetizado como: conocimiento y aceptación de la realidad como pedagogía de la indignación frente a experiencias de enajenación, previendo, como se ha hecho, a partir de este ejercicio, comprensiones erradas de una supuesta espiritualidad que, en ocasiones,

enajena y autojustifica los caminos de inconsciencia. Por ello, se plantea una necesaria formación política como posibilitadora de acciones a favor de una auténtica trascendencia y espiritualidad, en el marco del pluralismo, que permitan entender la complejidad de la vida, desde una perspectiva cálida, transparente, esperanzadora, apasionante, crítica y amante.

Esto, en la práctica, traduce la importancia de promover experiencias para buscar que los sujetos de aprendizaje profundicen en sí mismos y su proceso de autoconocimiento sea significativo. De esa manera, pueden mejorar muchos aspectos de su vida a partir de ellos mismos y articulando su pasado, su presente y futuro. Así pues, como se ha ido mencionado, debe propender por que se favorezcan procesos aportantes para fortalecer y mejorar la manera de pensar, así como la conducta, para afectar positivamente su comportamiento y su compromiso con las responsabilidades que asumen, en el marco de un proyecto de vida feliz.

Avanzando metodológicamente, y sin perder de vista la perspectiva interpretativa crítica propia del dinamismo entre interioridad y exterioridad, se requiere un abordaje sistemático que promueva el desarrollo espiritual, siendo fundamentales las experiencias de concienciación, liberación y transformación interior, tendientes a la concienciación, liberación y transformación exterior que se traducen en la resignificación de las dinámicas sociales. Se trata pues, de un segundo momento denominado: diálogo de saberes como medio para construir caminos de atención ante la indignación experimentada. Esto, porque “el diálogo de saberes desde la perspectiva de la Educación Popular y la Formación Política implica ejercicios de investigación donde sean fundamentales las distintas culturas (interculturalidad)” (Mahecha, 2017, p. 118).

Todo lo anterior debe tender hacia la concreción de criterios y orientaciones para la ejecución de acciones pedagógicas de espiritualidad conscientes, profundas, libres y autónomas, frente a las necesidades espirituales evidenciadas en el tejido social. Acciones personales que dependen, en gran parte, del empoderamiento, porque se asume que las dinámicas de transformación vital a favor de la promoción de la dignidad son, en realidad, consecuencia de robustos procesos de formación. Estos constituyen el tercer y último momento, de caminos posibilitadores de emancipación pedagógica espiritual), máxime cuando es evidente que:

(...) no se han logrado permear las conciencias colectivas e individuales al respecto, al punto que se hacen comunes estilos de vida de poca profundidad y sentido, así como maneras de relacionarse con escasa o nula proyección en cuanto ejercicio de poder como protagonismo y participación desde la resignificación de valores ciudadanos en contraste con los “valores” capitalistas (Mahecha, 2017, p. 126).

Es fundamental este tercer momento que, en contexto, se percibe más difícil de recorrer, pues la emancipación o transformación resulta ser lo más notorio en la vida real de los estilos de vida humanos, en cuanto si se vive o no. Ello es verificado por los típicos funcionamientos cerebrales y psicológicos tendientes a la comodidad, o por la común vivencia de círculos “viciosos” que conducen sencillamente a más de lo mismo, o – peor aún– al sinsentido y al facilismo que reina en varios contextos. Tal relación –confort y facilismo– hace más complejo el intento del cultivo de la espiritualidad de manera cotidiana. Aunque no son lo mismo, se necesitan las perspectivas para las proyecciones de una pedagogía espiritual integradora y unificadora, a saber: ética (responsabilidad frente a derechos y deberes); política (consciencia personal y social); y espiritual (en lógica del desarrollo de la dignidad y la libertad), las cuales se sintetizan en acciones espirituales.

Si dicho método hace parte de una didáctica de la ERE, entonces, es posible también considerar este espacio académico como una condición de posibilidad para la transformación de un sistema altamente cuestionado, pero indiscutiblemente funcional para el prospecto social que subyace a las sociedades de control. Con ello, no se pretende propiamente la eliminación de los sistemas sociales, sino la emancipación del ser individual, para lograr así la transformación de dinámicas internas que ayuden a pensar en la construcción de una educación con sentido, liberadora a favor de lo humano y humanizante en sí misma; que resignifique el papel del individuo en la sociedad, reconstruyendo desde lo teórico con fines prácticos, a la persona en cuanto sujeto digno y altamente capaz de alcanzar la plenitud del ser. En otras palabras, la emancipación del ser ha de constituirse en la capacidad transformadora del individuo ante la sociedad, por medio del reconocimiento del otro y la defensa de la dignidad y la libertad.

Dicho de otra manera, se trata de una emancipación a la que todos los miembros de las comunidades de aprendizaje tienen derecho, que pasa por la valoración profunda de todo lo edificante de la vida, pero también, por la crítica de todo aquello que se ha ido naturalizando en cuanto a creencias religiosas, culturales, civiles, escolares, ciudadanas, familiares y sociales se refiere. Es allí en donde emerge la emancipación, enunciación y autonomía para la búsqueda de caminos espirituales desde lo humano, lo social, lo religioso y lo histórico que, a su vez, legitima también la vivencia de derechos y deberes, gracias a los procesos de concienciación y de apropiación, encaminados al reconocimiento y defensa de la dignidad y libertad humanas.

Así, se entiende que los procesos de emancipación surgen a partir de la necesidad incesante de los seres humanos de ser reconocidos equitativamente en la sociedad desde su individualidad, al mismo tiempo que se aspira a configurarse como seres totalmente distintos e igualmente dignos; pero también desde la colectividad resultante de las dinámicas de interacción, las cuales descubren un conjunto de intencionalidades comunes que, puestas en marcha en la sociedad, pretenden alcanzar un valor significativo particularizado, poniendo en entredicho el carácter universal de lo propiamente humano y expresado en la visión negativa de la diversidad y el pluralismo como categorías que, en el fondo, segregan, en tanto proponen una mirada de la diferencia, no como una característica contundente de la individualidad humana, sino antes bien como un aspecto de marginación y despersonificación disfrazado de búsqueda urgente de liberación y aprobación. Por ello, a continuación, se construyen algunas ideas acerca de las categorías de pluralismo y diversidad dentro de la experiencia didáctica de la Educación Religiosa. Esta ha de tener una mirada positiva, personalizante y dignificadora, fundada en lo propiamente espiritual y trascendente del ser humano.

## **PLURALISMO Y DIVERSIDAD**

El pluralismo y la diversidad, como realidades sociales que parten de lo humano y deben trascender en lo humano, surgen del reconocimiento personalizante y dignificante del otro, bajo la estructura de tejido social caracterizado por lo espiritual. Allí, la diferencia particular de los sujetos que lo conforman se consolida como un factor estructural del resurgir de los valores correlacionales, y llevan a cualquier persona a tener una

mirada amable y significativa del otro, indistintamente de su configuración como sujeto individual. Con ello, se resalta el trascender en y desde lo humano, puesto que no se vale de la individualidad estructurada por los constructos sociales, políticos y religiosos propios del entorno para entablar un discurso liberador limitado y carente de sentido universal humano, sino antes bien reconfigura a la persona por encima de cualquier factor externo que pueda delimitar su esencia.

En ese marco de comprensión de lo plural y diverso, las experiencias didácticas en Educación Religiosa cuentan de manera especial con un factor sumamente imprescindible dentro del proceso de formación, como lo es la inocencia (esa apertura y simplicidad libre de prejuicios de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes). Esta contribuye en la identificación y reconocimiento de su compañero de camino como un ser totalmente otro en su experiencia espiritual y complemente digno desde su esencia. Ello le permite trascender las obcecaciones producto de las dinámicas furtivas del tiempo y la interacción con aquellos seres que, de alguna u otra manera, se hayan ensimismados en su propia visión de mundo y pretenden enajenar a otros de la maravillosa amplitud y perplejidad del vivir.

Es allí donde los gestos y actitudes propias de la niñez, la adolescencia y la juventud toman un valor máximo en la experiencia espiritual, ya que todo acto de bondad, perdón, reconciliación, comprensión, consejo, diálogo, escucha e, inclusive, de resistencia y discusión, aportan elementos de construcción de lo humano que trascienden a lo más humano. Allí se desnaturalizan ideologías sociales emergentes que, bajo los conceptos de búsqueda de libertad y de derecho, confunden, relativizan y deshumanizan, en tanto que particularizan los derechos que, por la esencia misma de todo ser humano, ya son innatos a su condición. Así, tales gestos y actitudes restauran, en la heterogeneidad, un descubrimiento del otro como un ser espiritual igualmente digno, desvirtuando así cualquier acto que atente contra la dignidad de todo ser humano.

Consecuentemente, la didáctica de la ERE, como entorno transformador, implica en sus prácticas un ejercicio de humanización y personalización que, bajo la mirada de asombro, de duda o de perplejidad de alguien que aprende de la vida, estimule la pluralidad y la diversidad como factores relacionales que permitan el descubrir de la esencia humana y fortalezcan habilidades emocionales y sociales. Entre estas se destacan

el diálogo, el liderazgo, la perseverancia, la resiliencia, el autocontrol, el autoconocimiento, la empatía, la asertividad, así como todas aquellas que, enmarcadas en la alteridad diversa, permitan vislumbrar en el otro su naturaleza humana, digna y espiritualmente identitaria de su individualidad relacional en, con y para la sociedad.

Adicionalmente, categorizar la pluralidad y la diversidad, en una didáctica específica para la Educación Religiosa en Colombia, implica conocimiento, intelección y comprensión profunda de la historia, ya que es a través de la memoria histórica que los sujetos se identifican con su tradición, es decir, con el dolor y el sufrimiento de aquellos que, invisibilizados, impregnaron con su esencia el ser, el sentir y el pensar de las futuras generaciones, pero que, del mismo modo, las motivaron a luchar por esos derechos libertarios que les eran propios de su humanidad. De esta forma, pueden entender que el otro, aquel que coexiste en el mundo, es también producto de la historia y el mayor cómplice de la construcción histórica de un pueblo, quien, ávido de libertad, ha de encontrar en la unidad–ese tejido social espiritual–la capacidad de alcanzar la experiencia de experimentar una sociedad fundada en la armonía y la paz.

Un ejemplo muy claro de este aspecto se refleja en la necesidad de permitirle a los estudiantes reconstruir su historia y sentirse sus protagonistas. Por ello, en su ejercicio didáctico, el papel del maestro debe favorecer el espacio de reconstrucción y construcción de la historia de cada persona, con el fin de reconocer la importancia de cada sujeto y su memoria histórica, en la construcción de tejidos sociales fundados en la libertad y el respeto por la dignidad del otro. Este ejercicio se llevó a cabo durante una experiencia en el aula<sup>15</sup>, en donde, mediante la disposición del tiempo y el espacio, cada estudiante reconstruyó de manera gráfica o escrita los aspectos fundamentales de su ser histórico. Así, dicho producto debía convertirse en un elemento de exposición que, al ser observado por cada uno de los integrantes del grupo, permitiera la identificación, reconocimiento y reconstrucción histórica de aquel que plasmó su ser y su esencia en dicha representación.

---

<sup>15</sup> Actividad desarrollada en 2018, con estudiantes de grado Once, en el espacio de formación denominado *Cultura, pensamiento crítico y espiritualidad*, del Colegio Parroquial San Luis Gonzaga, en la localidad Rafael Uribe Uribe, de Bogotá.

Al final del ejercicio, cada uno de los estudiantes tuvo la oportunidad de narrar la historia del otro, es decir, de aquel con quien se ha identificado por las diferentes situaciones representadas en los documentos gráficos o escritos. De ese modo, esta actividad desencadenó un conjunto de emociones que les permitió a los estudiantes reconocer que, en el otro, igualmente digno pero diferente, se encuentra un coprotagonista de la historia que pasa a visibilizarse como un compañero de camino, de construcción de sentido y de corresponsabilidad social. Allí, la perplejidad de las diferencias y semejanzas se configura en la máxima riqueza de libertad, la cual conduce a la expresión real de la esencia del ser, que disminuye los prejuicios y exalta lo humano por encima de cualquier reduccionismo y discriminación social.

Así, surge la categorización de la libertad y la liberación, en el marco de la Educación Religiosa, como un *ethos* que, además de liberar al ser humano de sus propios límites individuales y llevarlo a una plenitud excelsa de su desarrollo espiritual y trascendente, le deja, a través de la exteriorización responsable de su ser, promover en la cultura una libertad basada. Dicha libertad, basada en la historicidad, contribuye en el crecimiento cultural, en donde la vida misma se convierte en la principal representación del ejercicio auténtico de la libertad y la expresividad contundente del carácter de liberación.

## **LIBERTAD Y LIBERACIÓN**

Libertad y liberación, anhelada por muchos en el marco de la educación y de manera concreta en el caso de una didáctica para la Educación Religiosa, es otra de las categorías. El énfasis de esta lógica formativa está relacionado con que se presentan cambios continuos, por ejemplo, desde el uso de libros y guías pensadas para grandes poblaciones, hacia la apertura a ejercicios de relación amplia, donde se tengan en cuenta enfoques específicos como el pluralismo, la trascendencia, la espiritualidad y sus múltiples derivadas. Justamente, es por ese típico dinamismo liberador, y en relación directa con lo que se planteó en la categoría de la personalización, que se descubre como importante atender más, desde dichas clases, a las edades y necesidades de las personas, que a los cursos en los que se encuentran. Aquí es importante buscar que, con un énfasis investigativo y como consecuencia de ello, y sin repetir ejercicios de desarrollo para el aprendizaje, los procesos didácticos sean

desarrollados con poblaciones amplias, en contextos específicos, como la educación primaria, básica o media. También es clave que sean esos grupos los que vayan aprendiendo y pensando a favor del alcance de los enfoques por los que se optó (en este caso, de aprendizaje en cuanto a la libertad y la liberación).

Todo este tipo de dinamismos acontecen, precisamente, porque se asume que, aunque sigan existiendo excepciones, es posible el crecimiento en una cultura. Esta última, según los términos de esta macroinvestigación, promueve que la clase de ERE no sea, desde ningún punto de vista, un espacio para el proselitismo, la catequesis, la pastoral o la evangelización, sino para afrontar, en contexto, la vida misma en sus posibilidades y necesidades de reconocimiento del otro desde el diálogo profundo (pluralismo), la trascendencia (hacia el interior y el exterior de la persona), y la espiritualidad como posibilidad para poner en diálogo armónico la interioridad y la apertura humana. Por toda esta lógica de pensamiento, resulta fundamental, entre las demás categorías acá desarrolladas, una didáctica que fije su atención tanto en la libertad como en la liberación de aquello que no resulte aportante para la personalidad, resignificando los anhelos a favor de la espiritualidad como culmen de los movimientos intra e interpersonales.

Como es evidente, las implicaciones de ese tipo de bases de relación con el conocimiento y las personas en contexto son demasiadas y –sobre todo– impactantes, máxime si se asumen desde la metodología planteada en la categoría de la formación política. Así, no solo serían ágiles las dinámicas de conocimiento, diálogo y transformación de la realidad, sino llenas de sentido y con muy poca atención a la hipocresía o prejuicios, para ganar terreno en autenticidad y transgresión de todo aquello que no sea aportante a la vida y sus dinámicas de realización. Ello, además, asentado sobre una perspectiva de autonomía tal que, realmente, ponga en juego de manera continua el diálogo entre la libertad, la consciencia y la responsabilidad, ante un mundo que lo necesita bastante, más aún desde perspectivas de espiritualidad acerca de la dignidad y armonía para la comunidad humana y su entorno.

Precisamente, por eso, uno de los elementos a tener en cuenta, en el marco de estas experiencias didácticas en ERE, como caminos para una pedagogía de la espiritualidad, según las dinámicas contextuales y teórico-prácticas que propone dicho espacio académico, es que esta apuesta queda

imposibilitada sin un despliegue de la autonomía del sujeto. Tal labor es entendida como continuo diálogo entre responsabilidad personal y de contexto, conciencia social y de sí mismo, así como búsqueda de libertad de pensamiento, sensación y acción en la lógica que aplique a cada individuo según su historicidad. Por ello, esta pedagogía debe concentrar sus esfuerzos en el desarrollo integral, la congruencia y la unificación de la persona.

Tan real es esto que se ha ido sistematizando el hecho de ser testigo de variados ambientes escolares, en los cuales se han dado pasos a la modificación nominal de dicho espacio académico que, como es sabido, ha pasado por tantas crisis y que, en algunos sitios, lo están llamando “pensamiento crítico y sentido de vida”, “espiritualidad y sentido de vida” o “cultura, pensamiento crítico y espiritualidad”. Esta última denominación es producto de la experiencia actual de la resignificación de la ERE en el Colegio Parroquial San Luis Gonzaga de Bogotá, que se ha tornado en un espacio de formación enmarcado en tres aspectos<sup>16</sup>: *la espiritualidad*<sup>17</sup>, *el pensamiento crítico*<sup>18</sup> y *la cultura*<sup>19</sup>. Como en todos los casos, el tema más delicado no es el nominalismo, sino las realidades vitales que allí acontezcan. Por ejemplo, en términos de promoción de la autenticidad,

---

<sup>16</sup> Cabe aclarar que estos aspectos no poseen un orden específico de acción pedagógica ni didáctica, sino que responden a dinanismos envolventes, ascendentes y, en algún sentido, transgresores. Esto, ya que dentro de las disposiciones educativas se plantea una relación dinámica de interacción que no permite fijar con exactitud la participación cronológicamente rigurosa de dichas categorías. Más aún, porque ello se trata de procesos diversos y distintos.

<sup>17</sup> Por medio de la didáctica en torno a la espiritualidad, se busca promover en los estudiantes la realización plena de su condición trascendente mediante el reconocimiento de sí mismo como ser en el mundo, identificado como sujeto histórico y, con ello, logrando darse cuenta de su humanidad que coexiste con otros seres igualmente dignos; y, asimismo, mediado por la relación de cada sujeto con lo supremamente Otro. Lo anterior permite humanizar la práctica pedagógica, en este caso particular de la ERE, para posibilitar en los estudiantes una construcción del carácter individual determinado, entre otras cosas, por la relación intrapersonal y la alteridad que favorece la reflexión alrededor de la importancia de reconfigurar lo humano ante el panorama deshumanizante del contexto contemporáneo.

<sup>18</sup> Por medio de la didáctica en torno al pensamiento crítico, se busca promover en el estudiante la habilidad de pensar de forma crítica, con el fin de ampliar su sensibilidad frente a la comprensión de la realidad. Ello, por medio de la construcción de criterios como la libertad y la verdad, los cuales configuran su compromiso frente a sí mismo y al otro. Esto lo conducen a tomar una postura transformadora en cuanto sujeto social, político y miembro de una cultura, capaz de alterar los sistemas totalizadores, homogenizadores y universalistas, muchas veces deshumanizadores.

<sup>19</sup> La cultura, como tercer aspecto, se ubica dentro de un plano complementario, es decir, que al ser un componente transversal busca brindar los elementos necesarios para que, desde el contexto, la formación humana se desarrolle en un marco situacional que no sea ajeno a su propia naturalidad histórica. Además, que permita reconocer lo propiamente humano en la diversidad, una característica fundante de la realidad, para generar un encuentro analéctico entre los sujetos y objetos que determinan el contexto. Ello dejará trascender los límites totalizadores unívocos de las dinámicas sociales, políticas, éticas, religiosas y –por qué no–, personales, las cuales, en este contexto, configuran un modo de vida profundamente desesperanzador y limitante frente a la propia naturaleza trascendente de todo ser humano.

la libertad, la identidad, la liberación en tantos sentidos que se requieren; así como demás elementos en los que efectivamente es posible operar, ya sea para el humanismo y la humanización, la integralidad, la personalización, la formación política, el pluralismo, la diversidad; y como catalizador de todo aquello, la sistematización de experiencias.

En este punto de la reflexión, es bastante clara la necesidad de ser liberados o –mejor– liberarse del peso de la desazón al vivir, así como de estados vitales en los que el único interés es responder al peso de las cargas que otros ponen; o de la monotonía inconsciente y de mentalidades que ven mucho mejor evitar la incertidumbre en las dinámicas cotidianas de vida; y, sobre todo, librarse de maneras de comprender y vivir el tiempo y el espacio como una cárcel de la que se busca salir, pues, espiritualmente, el tiempo y el espacio son las mejores oportunidades para dar pasos en el proceso vital de ser digno, libre, feliz, satisfecho, comprometido, realizado.

Lo que aplica y beneficia, lo que hace real estas búsquedas de emancipación, es la libertad comprometida, la relación interior profunda consigo mismo y con los demás, en la cual se asume la realidad desde criterios de libertad en todos los sentidos, las palabras, los silencios, las acciones, las omisiones, los proyectos, las sensibilidades, el uso de los tiempos, la entrega o no a distintas experiencias desde el aprendizaje sabio para decidir; así como sus respectivas derivadas en estilos de vida de bienestar, de serenidad, de motivaciones profundas y convicciones posibilitadoras de la dosificación de las energías y las acciones en lógica de comprensión y vivencia de los valores espirituales. Todo ello es la construcción personal y comunitaria de caminos para lo que se puede denominar una *ciudadanía espiritual*, que se requiere caracterizar y conceptualizar, y cuyos objetivos pueden tender hacia el:

[...] planteamiento de unos aportes a los lineamientos curriculares para la ERE, desde el eje epistemológico y existencial identificado como Espiritualidad Ciudadana, que se fundamenta en el reconocimiento y resignificación de la dimensión espiritual, como una oportunidad de sentido de vida y realización para el ser humano, quien está en permanente búsqueda de la trascendencia, de la comunicación con los otros y de un compromiso social desde la solidaridad, la justicia y la tolerancia frente a la diversidad. (Ortiz, 2019, p. 12)

Entre tantos argumentos que se han venido expresando acerca de las principales características de una didáctica para la ERE, basta articularlos sin contradicciones, para dejar claro que un método fundamental para hacer de esta didáctica específica algo dinámico y vital, es dar uso de la modalidad por excelencia llamada a ser productora de conocimiento, evitando al máximo el simplismo: la sistematización de experiencias. Para esta se podrían aplicar distintos enfoques, dependiendo del piso epistemológico y metodológico desde el cual se ubique el líder de aprendizaje de la labor de formación desde la Educación Religiosa, como medio para potenciar la trascendencia, el pluralismo y la espiritualidad, especialmente teniendo en cuenta el desde dónde, para qué y cómo percibidos por cada educador y, en este caso, sistematizador.

## **SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS**

Por todo lo anterior, finalmente, es pertinente aludir a la **sistematización de experiencias**, pues nada es más pedagógico que la autocomprensión, interpretación y construcción de sí mismo y de los colectivos donde se desarrolla la vida en medio de la cultura. Las experiencias de cada ser humano en su individualidad, preferiblemente en su identidad, son sagradas para el fortalecimiento de un tejido social, donde abundan las dificultades para la construcción de personalidad. Lograrlo a partir de las clases de ERE en los ambientes que corresponda, favorece la resistencia concreta ante procesos que conducen, por ejemplo, a la homogenización, la superficialidad, la inautenticidad, el sinsentido, la hipocresía y, lo peor, existencias en las que el poder de la vida misma se hace ver como responsabilidad de algunos caudillos o líderes que se atribuyen el rol de orientar aquello que realmente es labor personal. Aquí, será fundamental aprender a identificarlo para desnaturalizar ideas que hagan posible tal despersonalización. Es cuestión de poner en juego la capacidad para analizar y caracterizar los principales elementos subyacentes a la experiencia cotidiana, desde posturas autocríticas y de construcción de conocimiento.

En el marco específico de la Educación Religiosa, se han ido identificando posibles fuentes para la construcción de conocimiento, relacionadas con aspectos como, por ejemplo, la espiritualidad (vitalidad y amor); el sentido de la vida (motivaciones y proyecto de vida); la realización personal y comunitaria (asumir la responsabilidad humana de ser felices); el sentido de las creencias (capacidad crítica frente a lo que hemos aprendido y

naturalizado); la reflexión acerca de lo que se puede denominar como “males espirituales” (absurdo, sinsentido, suicidio, indiferencia); y llegar a neologismos posibles de desarrollar a profundidad en sus características como una ciudadanía y un cielo espiritual (posibilidades de vida plena aquí y ahora), o valores espirituales y sus implicaciones (significar, resignificar, proyectar).

Todo lo anterior implica poner en escena la dinámica a la que se ha llamado, en esta investigación, *didáctica de la ERE*, donde juegue papel importante la sabiduría del educador, pero, a la par y de manera equilibrada, el pensamiento de los estudiantes y demás miembros del colectivo que aprende y condensa la construcción cultural a la que se da cabida en este tipo de experiencias. Esto permitirá que estas reflexiones y otras tantas que emerjan del acto educativo, hagan parte de una didáctica para la ERE, en confrontación directa con las categorías que se han ido desarrollando, y cuya finalidad, en cada caso, consiste, literalmente, en sistematizar experiencias, en directa relación con las categorías de este mismo capítulo. Por ejemplo, para comprenderse ampliamente a sí mismo, para valorar-se y, luego, para empoderar-se a favor de la autonomía y la libertad como experiencia espiritual en cuanto interdependiente entre la sociedad, la naturaleza, el universo y la identidad personal: quién soy – quién quiero ser, y quién requiere la comunidad humana que yo sea.

Salvando todas las proporciones de lo que significa realmente ser constructores de conocimiento, valga mencionar una muestra desde la experiencia en el aula<sup>20</sup>: al preguntar por posibilidades para asumir una ciudadanía espiritual y como derivado de ello, específicamente, por las principales características de un cielo espiritual, se pasa por tres definiciones en el proceso de una misma estudiante que representa a toda una familia, comunidad de estudio y contexto en general, y quien expresa dichas definiciones como fruto de la comprensión de sentido particular, y haciendo evidente, en cada una, la importancia de lo expresado a lo largo de todo este capítulo. Allí se puede asumir directamente una pedagogía espiritual a favor de la vida en libertad en sociedad, aplicable en la realidad cotidiana.

---

<sup>20</sup> Proceso desarrollado en 2019, con estudiantes de grado Octavo, en clase de Educación Religiosa Escolar del Colegio San Rafael IED, en la localidad 8 de Bogotá.

**Propuesta 1:** “Para mí el cielo espiritual es como lo que está después de la muerte; o sea, después de haber vivido en la Tierra. Al morir, si fuiste buena persona, vas al cielo”.

**Propuesta 2:** “Para mí el cielo espiritual es aquel que uno elige vivir; o sea, yo puedo decidir mi propio cielo o mi ruina, si soy buena persona y estoy feliz conmigo misma. Tengo asegurado el cielo, pero de lo contrario viviré en miseria, tristeza, deshonra, etc.”.

**Propuesta 3:** “El cielo espiritual es aquel que decidimos construir, en el que decidimos vivir; el cielo espiritual lo tenemos ganado cuando conocemos el valor de la vida y nuestro valor propio. Cuando aprendemos a amarnos y cuidarnos, empezamos a sentir un tipo de paz interior; cuando vemos lo lindo de la vida nos sentimos bien; cuando hacemos cosas buenas estamos bien; cuando hacemos cosas por nosotros mismos, estamos bien, estamos cómodos, sin preocuparnos por malas consciencias. El cielo espiritual se gana y se elige”.

Continuando la interpretación de elementos subyacentes a esta experiencia de formación espiritual, es claro que, si a esta clase de ERE no aplica el estudio de un cielo atmosférico ni religioso en particular, sí puede proponerse una dialéctica, en cuanto diálogo argumentativo, correspondiente a tantas experiencias comunes de los aprendices y sus familias, en las que se oyen expresiones como: “esta vida es un infierno”. Desde allí se puede construir juntos –y de manera personal– qué es aquello que implica la construcción de un cielo espiritual, donde sean realmente relevantes aspectos de valoración de la vida, de sí mismos, del tiempo y las demás personas, así como de las oportunidades, del sentido y los sentidos que se descubren al vivir, de la necesaria integración personal, de la posibilidad de superación personal en relación con las propias fragilidades y enajenaciones. En estos ejercicios, se hacen fundamentales los actos de consciencia y la movilización de las personalidades a favor de la libertad espiritual.

De esta manera, una didáctica para la ERE pone en juego la capacidad de pensar tanto del educador como del estudiante, en contexto, asumiendo términos que emergen a favor de la vida y, al mismo tiempo, demandan ejercicios creativos por parte de todos los sujetos de aprendizaje, y que

no sean improvisados. Así, permanece la coherencia transversal con la categoría de la formación política, donde, según se explicó, es fundamental una metodología que asuma la pedagogía de indignación, junto con la interpretación de necesidades desde el diálogo de saberes. Además, como culmen de ello, que permita la construcción de caminos de emancipación, pero adaptados a los lenguajes de las personas que viven el mundo real, y que están continuamente abocadas a las condiciones de vida propias a las generaciones con las que se comparte el reto de aprendizaje espiritual.

## **A MANERA DE CIERRE**

Con la atención responsable a lo que se ha denominado *experiencias didácticas* en Educación Religiosa, caminos para una pedagogía de la espiritualidad, es posible concluir que esta labor educativa, desde un punto de vista didáctico, consiste en valorar profundamente y superar una exclusiva teorización, los procesos vivenciales amplios que conducen a la construcción de reflexiones autocríticas respecto del campo y el mundo de la vida. Para ello, no solo se requiere el diálogo al nivel de los estudiantes, sino también a nivel de toda la comunidad educativa, donde existen retos, desafíos y necesidades específicas que pueden y deben interactuar con la construcción de conocimiento, en el marco de la formación trascendente, pluralista y espiritual.

Evidentemente, este ejercicio es solo un acercamiento a posibilidades de comprensión didáctica para el caso de la ERE, porque son abundantísimos los recursos, técnicas, secuencias, unidades didácticas y demás, que se encuentran para favorecer los procesos de educación. Pero, a su vez, es importante tal tipo de comprensiones, para continuar con la tarea de mitigar la mala imagen de este espacio académico, el cual es impopular y frente al cual aplica el prejuicio de que es una pérdida de tiempo o, peor aún, que está enfocado al proselitismo y demás aspectos religiosos –en muchas ocasiones y dependiendo del enfoque– inoperantes, vacuos y sinsentido. Por ello, se profundiza y se proponen distintas categorías como fundamentales al momento de asumir una didáctica para la ERE en Colombia, pero nada mejor que sigan emergiendo otras más.

Asimismo, esta reflexión lleva inmerso un proceso de vivencia espiritual y trascendente que permite dilucidar, en lo cotidiano, aspectos que, además de resignificar el ejercicio didáctico de la Educación Religiosa en sus distintas prácticas, ha permitido también la resignificación de la

vida de quienes, abiertos a vivir esta experiencia, han encontrado un estilo de vida fundado en la complejidad propia de la humanidad, buscando humanizar, personalizar y promover la pluralidad, la diversidad, la libertad y la liberación, por medio de un ejercicio de sistematización permeado por la vida, los colectivos y la apertura relacional de esta, en la construcción de tejidos sociales en donde prevalece el otro como otro y, sobre todo, donde se busca dignificar la existencia, más allá del ejercicio mismo del saber. Con todo este proceso de comprensión investigativa, se continúan abriendo horizontes a la posibilidad de entender y vivir que las distintas experiencias didácticas en ERE surgen del ejercicio personal y reflexivo. En este es importante la sistematización formativa y generadora de conocimiento, labor que conlleva continuos actos responsables de la exterioridad transgresora de los modelos deterministas.

Ello, en tanto surgen de la interioridad trascendente de la persona, en este caso del líder y mediador de conocimiento que acompaña, permea a la humanidad y promueve los ejercicios de consciencia, poniendo en juego sus propios procesos de interioridad, llamados a movilizarse en su complejidad constitutiva, para realizarse luego en la exterioridad reflexionada de su actuar en el mundo. Lo anterior está mediado por la praxis hermenéutica interpretativa, que permite retornar la experiencia vivida como una posibilidad de reinterpretación del ser para volver al movimiento de exteriorización, bajo un carácter de crecimiento personal y de madurez desde los criterios de la espiritualidad, los cuales serán profundizados en el siguiente capítulo.

Finalmente, se reafirma la pertinencia de este ejercicio investigativo enmarcado en la didáctica específica de la ERE en Colombia, el cual permite, desde la particularidad, reconstruir la imagen de un espacio que, indudablemente, responde a las condiciones humanas de las personas que, hoy, buscan incesantemente resignificar su existencia desde un plano espiritual y trascendente, fortalecido desde la promoción integral de lo plenamente humano, y enriquecido por la vivencia real de las categorías anteriormente expuestas. Su finalidad es realmente el ejercicio responsable de la vida que se instaura, indudablemente, en la relación consciente de la interioridad y la exterioridad; un ejercicio que va más allá de los límites institucionales, fundando así lo que posiblemente se podría constituir a partir de un proceso donde juegan papel fundamental la interioridad humana, la alteridad y, como fruto de ello, la espiritualidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Buber, M. (1949). ¿Qué es el hombre? Fondo de Cultura Económica. [http://convencionbautista.com/yahoo\\_site\\_admin/assets/docs/Buber\\_Martin\\_-\\_Que\\_es\\_el\\_Hombre.51115304.pdf](http://convencionbautista.com/yahoo_site_admin/assets/docs/Buber_Martin_-_Que_es_el_Hombre.51115304.pdf)
- Cuellar, N., Moncada, C. y Valencia, W. [Eds.] (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](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84)
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, (13). <http://journals.openedition.org/polis/5509>
- Frankl, V. (2003). *Ante el vacío existencial: hacia una humanización de la psicoterapia*. Herder.
- Garrido, J. (1987). *Grandeza y miseria del celibato cristiano*. Editorial Sal Terrae.
- Lasso, R. y Mahecha, G. (2011). *Fuera de lo humano no hay salvación* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/8162/tesis110.pdf?sequence=1>
- Mahecha, G. (2017). *Formación política y educación popular en el caso de la Misión Juvenil de la Fraternidad a favor de la Justicia, la Verdad y la Vida* [tesis de maestría inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, S. (2019). *Espiritualidad ciudadana: Aportes en la construcción de lineamientos curriculares para la educación religiosa escolar* [tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
- 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.

## CAPÍTULO 4.

# EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR: HACIA UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA EN EL MARCO DE LA ESPIRITUALIDAD

Camilo Alfonso López Saavedra<sup>21</sup> - Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán<sup>22</sup> - Haider Enrique Cubillos Hernández<sup>23</sup> - José Edwar Escobar Mejía<sup>24</sup> - Ciro Javier Moncada Guzmán<sup>25</sup> - Natalia Cuellar Orrego<sup>26</sup>

El hombre está siempre orientado y ordenado a algo que no es él mismo; ya sea un sentido que ha de cumplir ya sea otro ser humano con el que se encuentra. En una u otra forma, el hecho de ser hombre apunta siempre más allá de uno mismo, y esta trascendencia constituye la esencia de la existencia humana.

(Frankl, 1994, p.11)

---

<sup>21</sup> Doctor y magíster en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Licenciado en Ciencias Religiosas y Ética de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos de Tunja. Docente de la Facultad de Teología de la Universidad Santo Tomás y catedrático de la Universidad San Buenaventura. Correo electrónico: alfonsolopezsaa@gmail.com.

<sup>22</sup> Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Teología de la Universidad Javeriana. Profesional en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios. Docente de Ética y Educación Religiosa Escolar en el Colegio San Rafael IED. Docente-investigador en la Universidad Santo Tomás, en el programa de Licenciatura en Educación Religiosa. Miembro de la Red para la Formación Ética y Ciudadana. Líneas de investigación: educación religiosa, espiritualidad, ética, educaciones alternativas, psicología personalista. Correo electrónico: tavosdb@hotmail.com.

<sup>23</sup> Estudiante de la maestría en Filosofía Latinoamericana de la USTA. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa Universidad Santo Tomás. Coordinador SEAB y docente de Filosofía, Ética, Educación Religiosa y Pensamiento Crítico en el Colegio Parroquial San Luis Gonzaga. Líneas de investigación: espiritualidad, educación religiosa, filosofía de la religión y filosofía de la educación. Correo electrónico: haider.enriquec@gmail.com.

<sup>24</sup> Estudiante de doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Filosofía Contemporánea de la Universidad San Buenaventura. Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Directivo docente del colegio Germán Arciniegas IED y docente investigador de la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Líneas de investigación: hermenéutica, educación religiosa, pedagogía y didáctica. Correo electrónico: josedward@gmail.com.

<sup>25</sup> Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, con estudios eclesásticos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá. Docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de USTA Colombia, y de la maestría en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Miembro de la Red de programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE). Líneas de investigación: investigación formativa, espiritualidad, estudios de la religión y ERE. Correo electrónico: cjm2321@gmail.com.

<sup>26</sup> Magíster y licenciada en Filosofía de la Universidad del Valle. Docente e investigadora del Departamento de Humanidades de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas Afines (REDERE). Líneas de investigación: filosofía, estudios de la religión, psicología, humanidades y logoterapia. Correo electrónico: nallaego@hotmail.com.

## INTRODUCCIÓN

En la travesía discursiva que se ha desarrollado a lo largo de los capítulos anteriores, se ha intentado presentar a la didáctica específica como un campo disciplinar de la pedagogía, cuya intención es la reflexión y la praxis de los procesos de enseñanza de los saberes, desde la perspectiva de la promoción del aprendizaje, donde se relacionan constantemente el docente, el saber y el estudiante.

Ahora bien, la pregunta de este último capítulo es por la didáctica específica de la Educación Religiosa, didáctica que no es una disciplina, porque no es un tratado independiente de la práctica pedagógica, sino que es el campo en donde convergen los conocimientos de la ERE con el saber pedagógico del docente. Es decir, acción y reflexión que no se puede reducir a pensar actividades, estrategias o métodos, sino que se concreta como la comprensión holística de la articulación dada en el aula. Allí mismo es donde se privilegian aspectos como el currículo, lo práctico, lo didáctico, lo evaluativo, y los saberes propios de la ERE (espiritualidad, pluralismo religioso, apertura humana, estudios de la religión, sentido de la vida, diálogo interreligioso, etc.). De esta forma, se convierte en el lugar teórico-práctico, donde el docente se pregunta por las condiciones, los elementos y las formas de transformar un saber sabido en un saber enseñable, en el marco de contextos específicos ávidos del cultivo de la espiritualidad.

Asimismo, el recorrido investigativo de este proyecto ha permitido afirmar que la Educación Religiosa Escolar (ERE), enmarcada en la política pública sobre educación en Colombia (Botero y Hernández, 2017), tiene como intencionalidad aportar a la formación integral de los estudiantes, a partir de su articulación con el cultivo del sentido, el desarrollo del pluralismo religioso y la concienciación de la apertura humana (Cuellar y Moncada, 2019). Ello es, en últimas, una articulación con el proyecto de lo humano, a partir de su incidencia en el robustecimiento de la dimensionalidad humana desde tres componentes fundamentales: lo espiritual, lo religioso y lo trascendente.

Sin embargo, cuando estas tres dimensiones se piensan desde la perspectiva de la didáctica, es posible evidenciar la necesidad de concentrar la reflexión sobre la enseñabilidad de la articulación entre lo

interior y lo exterior, es decir, entre el cultivo de la interioridad humana y su proyección social en cuanto aprendizaje. Por ello, este último capítulo tiene como propósito favorecer el análisis de dicha tensión, inclinada hacia el empoderamiento de quien aprende, consolidando así la aproximación de una didáctica específica para la ERE en Colombia.

Para cumplir con dicho cometido, se asume la cimentación de dos conceptos fundamentales: la *interioridad* y la *apertura humana*. Estos se entienden como los núcleos problematizadores sobre los cuales hay que tejer la reflexión y el desarrollo de esta didáctica específica, de tal forma que allí pueda emerger la identidad de la misma, permitiendo no solo el cultivo de la dimensión del sentido, sino también la realización de la dimensión política del ser humano, y que, en medio de las dos, crezca el pluralismo religioso. Este último visto como un núcleo articulador que permite la construcción de una hermenéutica del mundo de la vida, cuya base cuenta con actitudes que valoran la riqueza de la diversidad cultural, desde donde subyacen múltiples características de espiritualidad. Al final, se resalta la importancia de lo que se ha denominado como la *enseñabilidad* desde la articulación de la historicidad y las acciones humanas. Al respecto, es cada vez más claro que esta perspectiva evita los llamados recetarios, para hacer énfasis en la importancia del empoderamiento de quien enseña a favor del aprendizaje, de acuerdo con las diversas historias que se ponen en juego en el acto educativo.

## INTERIORIDAD

La espiritualidad puede ser comprendida de distintas formas, pero todas ellas tienen que ver con la dimensión trascendente del ser humano. Es decir, se relacionan con el despliegue de la interioridad desde su centro hacia la otredad, en una relacionalidad constitutiva, profunda y, a la vez, infinita y enorme hacia todo cuanto existe. En tal sentido, si bien esta ha venido siendo una investigación que toma distancia de la exclusividad de un ser superior como punto de partida para el desarrollo de la dimensión espiritual, en este caso, acoge la propuesta de Raimon Panikkar, quien alude a un triple entrelazamiento entre el Absoluto, el ser humano y el mundo, desde lo que se concibe como *intuición cosmoteándrica*.

Para el teólogo indo-catalán, la espiritualidad es una experiencia humana integral, dada a partir de esta triple apertura hacia el otro (alteridad), lo otro (ecosofía) y el Absoluto (teología):

Nuestra crisis actual y al mismo tiempo su mayor profundidad y vocación es comprender que el microcosmos humano y el macrocosmos material no son dos mundos separados, sino la misma y única realidad cosmoteándrica, en la que la tercera dimensión 'divina' es efectivamente el vínculo que unifica las otras dos dimensiones de la realidad. Por lo que aislarse en el intento de salvar la propia alma es puro egoísmo y cobardía, y arrojar uno todo entero a la tarea de salvar el mundo, pura vanidad y presunción. Para realizar la síntesis tenemos que ser cada vez más conscientes no solamente de la correlación entre aspectos internos y externos, humanos y cósmicos de la realidad, sino su inter-relación. (Panikkar, 2015, pos. 5693)

Dicho esto, es claro que el mundo asiste hoy a un despertar espiritual sin precedentes, pero con mayor madurez y disposición, al no caer en los extremos intimistas o activistas. Esto permite una consciencia de síntesis, donde la interioridad y la proximidad se imbrican en la única experiencia de lo real y, al mismo tiempo, la contemplación y la praxis se retroalimentan, independientemente del contexto en que se esté. Así pues, en la práctica cotidiana, cultivar la espiritualidad significa retomar el núcleo de la identidad para, desde allí, abrazar la naturaleza más genuina y propia de la estructura humana: ser nudos en una red de relaciones (infinita), en lo posible, caracterizada por las categorías que se han venido mencionando y que fueron desarrolladas ampliamente en el capítulo anterior, todos aspectos que demandan un proceso amplio y constante de autoconocimiento.

Retomar el núcleo de la identidad implicaría comprender al ser humano como ser situado o, en otros términos, con una temporalidad (finitud) que escribe una historia con su praxis, la cual tiende a su necesidad de perpetuarse en lo infinito. En esta tensión entre finito e infinito, se lleva al ser humano a tomar decisiones de aislamiento, porque prefiere huir de lo que confronta su ser finito. De esta manera, busca hospedarse en el mundo de lo metafísico, dando espalda al mundo de la vida, en donde lo cultural, lo social, lo histórico, lo trascendente y lo espiritual cobran su sentido.

Por tal motivo, se deduce que aislarse significa ignorar lo que se es, así como dedicarse a solo percibir y trabajar por la materialidad en excesos lleva a una existencia incompleta. Por ende, la espiritualidad consiste en la integración de la interioridad y la cotidianidad composibilitante de la vida, en la que distintos polos se tocan: lo finito y lo infinito, lo fascinante

y lo tremendo, lo divino y lo humano, los sueños y metas con la realidad, el ahora con la eternidad, la vida y la muerte. Todo ello se da, precisamente, porque, al contrario de la exaltación de algunas mayorías, se opta por la acogida de todas las cosmovisiones propias del mundo de la vida, desde donde siempre es posible discernir elementos de espiritualidad.

Sobre este asunto, el filósofo catalán Jordi Pigem, en su libro *Buena crisis*, reflexiona sobre lo crucial de la vida espiritual en el camino emprendido por la humanidad después de una crisis desconcertante cargada de depresión, ansiedad y sin sentido, hacia un mundo postmaterialista:

Un mundo asombroso en el que no nos sentimos como individuos aislados sino como olas en un océano de relaciones, rebosantes de vínculos. No somos espectadores externos, sino participantes en una aventura conjunta. La experiencia postmaterialista de fluir en un mundo interrelacionado y dinámico nos hace participar y sentir arraigados, y ello refuerza nuestra inclinación natural a seguir fluyendo. No es un círculo vicioso sino virtuoso. El círculo vicioso genera egoísmo y competición. Ve el mundo y a los demás como objetos de explotación o rivales. El círculo virtuoso del postmaterialismo genera altruismo y cooperación. Ve el mundo como algo asombroso, un lugar para crear y celebrar. Un nativo norteamericano contó a su nieto que sentía había dos lobos luchando en su interior: “Uno de los lobos es violento, lleno de venganza. El otro es cariñoso y compasivo”. El nieto preguntó: ¿Cuál de los lobos vencerá en tu corazón? ‘Aquel que alimente’ respondió el anciano. (Pigem, 2009, pos. 848).

De esta manera, para esta investigación, resulta posible plantear una didáctica específica de la ERE que se ocupe de la promoción del paradigma postmaterialista en los estudiantes, hacia el cual se puede dirigir la humanidad, reforzando así la búsqueda de horizontes de sentido, valorando y asumiendo lo que se ha denominado como un retorno al reconocimiento de valores que superan la materialidad y volcando así las motivaciones y convicciones hacia la alteridad con quienes sufren (incluyendo el sí mismo) y al cuidado del mundo, en lugar de depredar y destruir. Es decir, una didáctica en la que el autoconocimiento impulse el reconocimiento de la dimensión espiritual y abra a la totalidad y al infinito, como lo menciona Andrés Alfonso Martos (2008), citando a Levinas: “al ser para el otro” (p. 25).

Entonces, desde esta perspectiva, queda claro que el encuentro consigo mismo es, al tiempo y necesariamente, un encuentro con la realidad. Por eso, la alusión a una didáctica de la espiritualidad, lo es también a una construcción de saber práctico del descubrimiento interior con efectos reales, tangibles, comprobables, en el sentido de competencias adquiridas o habilidades instaladas y sostenidas en medio de las dinámicas sociales. De hecho, una didáctica de la espiritualidad señala la imposibilidad de una praxis auténtica y eficaz, sin un cambio, modificación o transformación personal, porque el mundo es el reflejo de lo que somos. O, dicho de otra manera, el *cómo lo vemos* depende del ser interior cultivado.

Con una didáctica específica de la ERE, en el marco de la espiritualidad, no hay espacio para la instrumentalización de la conciencia, es decir, no hay un manual de instrucciones para poner a reflexionar a una persona y orientar sus intencionalidades. Dicha praxis la adquiere el docente en su ejercicio pedagógico, mostrando el camino para que el estudiante, a través de las clases de ERE, descubra por sí mismo lo que alimenta sus sentidos. En ese sentido, vale la pena preguntarse entonces: ¿la intencionalidad, la búsqueda de sentido de la que se ha hablado está en la instrucción de la vida interior o está en el descubrimiento que hace una persona a través de las clases de ERE? La respuesta a esta pregunta es afirmativa en las dos direcciones propuestas.

Por un lado, la búsqueda de sentido parte de una intencionalidad existente al interior de cada ser humano. La relación que se establece en el ser humano con el mundo de la vida, con lo social, con lo Otro y los otros, se da como una afectación activa en la subjetividad de cada uno. Por eso, es necesaria la instrucción hacia la vida interior, pues, como diría la fenomenología husserliana, la intencionalidad siempre está relacionada con la conciencia. Y el ser humano siempre tiene conciencia de algo. Esa conciencia tiene su educabilidad con la reflexión y confrontación en su propia interioridad, en su autoconocimiento.

Ahora bien, el descubrimiento que hace una persona mediante las clases de ERE habla de la intencionalidad orientada. El fenómeno de confrontación con la trascendencia, lo plural y lo espiritual es mostrado por medio de los currículos que desvelan fenómenos de intencionalidades y no verdades absolutas. El absolutismo no tiene cabida en las clases de ERE. Esta fue una de las dificultades halladas en los instrumentos aplicados a los docentes de ERE y que fueron analizados ampliamente

en el primer capítulo. No obstante, se rescata el valor de las clases de ERE para la orientación de la conciencia en los estudiantes que lleva al autoconocimiento. Y el modo de enseñar, a través de la orientación de la conciencia y el necesario conocimiento de sí en relación con la realidad, es lo que se ha denominado *didáctica específica para la ERE*, en el marco de la espiritualidad.

Concomitante con esto, la filósofa Mónica Cavallé (2017) expresa claramente lo siguiente sobre la importancia del autoconocimiento:

Las grandes tradiciones de sabiduría son unánimes al recordarnos que poseemos un potencial magnífico del que con frecuencia estamos desconectados o que ni siquiera sospechamos. Estamos dormidos a nuestro verdadero ser cuando permanecemos confinados en las estrechas fronteras de lo conocido, en el circuito cerrado en el que nos mantienen nuestras limitadas concepciones sobre nosotros y sobre la realidad. Extraños para nosotros mismos, viviendo solo una parte ínfima de lo que somos, sin haber vislumbrado nuestro auténtico ser y su grandeza, nos enajenamos igualmente del contacto pleno con los demás y con la totalidad de la vida. Abandonar este confinamiento de nuestra mente y de nuestras pequeñas vidas es uno de los objetivos de la filosofía sapiencial. (p. 9)

Este punto de vista de la filósofa canaria no solo es sobre la recuperación de la mirada interior como inexorable para una vida plena, sino también de la recuperación de la vertiente sapiencial de la filosofía. Pues, la existencia misma se transforma, en la medida que conoce lo esencial, desde una aproximación primera que es condición de posibilidad de todo lo demás: el autoconocimiento. Máxime si ello dialoga con las múltiples realidades que permiten a los estudiantes de la ERE, una ampliación de los horizontes de comprensión y acción a favor de la vivencia de competencias propias de la espiritualidad, la trascendencia y el pluralismo.

Entonces, ¿cuántas y cuáles implicaciones tiene ello en las dinámicas cotidianas del estudio de la ERE? Corresponde a cada agente de la educación poder responder a esta pregunta. Se deja a la autonomía desde su aula, pero es claro que depende de los estándares curriculares que está permitiendo el Ministerio de Educación, así como del tipo de currículo que se trabaja en una institución educativa. La didáctica necesita dialogar

con el modelo pedagógico de una institución y, desde la interioridad y el autoconocimiento, el tipo de espiritualidad de los estudiantes y la ayuda didáctica desde el docente. Ese vínculo hará que no se piense un currículo desarticulado, sino que se establezca una didáctica para la ERE desde la espiritualidad que contempla distintas formas de comprender lo trascendente, lo otro, en la pluralidad y el diálogo.

Un texto de Kant (2004) ayuda a esta comprensión, que va por esta misma línea y, es cuando el filósofo alemán se ocupa del interrogante: ¿Qué es la ilustración?:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he ahí el lema de la ilustración. (p. 25)

Kant relaciona el no-autoconocimiento con la incapacidad de pensar por sí mismo (minoría de edad), mientras que la mayoría de edad, con la capacidad de hacerlo. De tal modo, la dependencia existencial es perjudicial para la madurez, en cuanto se transfiere la responsabilidad de vivir a los demás, sin ser dueños de las decisiones propias. En cambio, la libertad consiste en vivir la más genuina identidad, aunque para hacerlo, sea imperativo el autoconocimiento. Habrá quien decida no hacerlo, es respetable. Sin embargo, ello implica una opción por lo superficial, obstáculo mayor del ser humano al momento de dar el salto de paradigma: del egoísmo competitivo destructivo, al cosmoteándrico-oblativo, en los términos que se han venido desarrollando. También ello evidencia la necesidad de una didáctica de la espiritualidad.

Uno de los primeros hallazgos del camino interior es el impulso de perfección, en cuanto ir hasta el final de las metas y propósitos genuinos y auténticos de cada persona, en diálogo con los constructos de la cultura y de la civilización que han tejido la comunidad humana. Ello mismo, en otras palabras, puede comprenderse como ese principio rector de libertad (*proairesis*) de Epitecto y fuerza de vida (*conatus*) de Spinoza. Ambos términos son indicativos del ser más propio tendiente a su desarrollo actualizante vital continuo. De ahí que el filósofo holandés expresara,

en su texto *Ética y Tratado teológico-político*, que la alegría consiste en pasar de un estado de bien a otro de mayor perfección. Así que, sin caer en el monismo, voluntarismo, heroísmo, libertinaje y demás extremos, las personas aprendan a vivir el proceso de *descentrado centramiento* (correlación interioridad y alteridad), para de esta manera llegar a conocer un impulso hacia la perfección, entendida esta última como el estado de entrelazamiento no fragmentado de lo real, junto con la integración y desarrollo no excluyente ni absolutizante de ninguna de sus dimensiones.

En la reciprocidad y mutua referenciación de la mismidad con la totalidad, nadie puede anquilosarse en su autoconocimiento, pues este remite de manera insoslayable al Otro, lo otro y al otro. Precisamente, desde este tipo de comprensiones resulta oportuna una didáctica que también se ocupe de la formación política, en los términos que fueron desarrollados en el capítulo anterior, donde es fundamental preguntarse y responder vitalmente por la orientación ciudadana de un individuo y colectivo concreto.

Así pues, en la práctica formativa, desde el campo disciplinar de una didáctica específica para la Educación Religiosa, cuya apuesta investigativa es la espiritualidad, la trascendencia y el pluralismo, realmente es demasiado lo que se requiere aprender y desaprender a este respecto. Aquí se debe insistir en la importancia de una especie de contracultura de lenguaje y de realidad, en la que es posible poner en diálogo el *descentrado centramiento* (como se explicó, consiste en el equilibrio entre la interioridad y la apertura humana). Muestra de ello se ve frente a las dinámicas actuales de comunicación y uso de las redes sociales; o en la manera como se establecen relaciones de pareja o se asumen las dinámicas cotidianas en el uso de la economía personal y familiar; y –cómo no– la relación que se establece en cuanto al sí mismo, desde criterios de autoestima, valoración y proyección, etc. Todos los anteriores son aspectos con los que se responde directamente a algunas de las problemáticas evidenciadas en el primer capítulo de esta obra.

Por ese tipo de necesidades de aprendizaje y desaprendizaje, por esa real experiencia de contracultura de lenguaje a favor de la vida interior y de autoconocimiento, es interesante explorar la filosofía de Spinoza, en cuanto en ella la inmanencia y la trascendencia se corresponden. Allí, la Divinidad no es superior y lejana, sino envolvente o, en otras palabras, la *naturans natura* y la *natura naturata* se copertenecen, explicado aquello en términos como:

Hay una correspondencia afirmativa entre naturaleza, necesidad, causalidad y libertad, garantizada en el plano de lo infinito y problemática y condicionada en el de lo finito... Para decirlo con sencillez, afirmar al Dios naturaleza es hacerlo igualmente con todas las expresiones finitas, sin reservas ni distancias, de manera que aquel y estas son algo así como dos polos de lo mismo (sin confundirse), en el que lo uno no puede ser sin el otro, y por lo que conocer a las partes o cosas es conocer al todo divino, aunque bajo cierto enfoque que no lo agota... La potencia divina se transfunde directamente –es participada por la vía interna de la inmanencia– a los individuos en diferentes grados y eso constituye nada menos que su esencia y conatus. (Spinoza, 2011 p. 89)

Así, se puede decir que el sumo bien del ser humano es la consciencia de aquella *presencia intrínseca* que lo funda y constituye. Pues, la acción de la trascendencia se da en la concreción de la historia humana, en mayor o menor medida, según sea la apertura de cada uno, ya que todo ser humano estructuralmente es un ser de anhelos infinitos. Por tal razón, Melloni (2020), en su libro *Éxodo y éxtasis en Ignacio de Loyola*, escribe:

Discernir implica estar a la escucha en cada momento para que se dé la diafanización de lo Real. Disponerse a la acción de Dios para que, atravesándonos y así transformándonos, pueda ser en el mundo. Se trata de dejarse hacer en lo que uno hace, sin por ello dejar de hacer lo que atañe a cada uno. (p. 59. 128)

En efecto, apropiarse y hacerse responsable de sí mismo es hacerse más dócil a lo que en las propias honduras habita y actúa desde, a través y más allá de cada ser personal. O, en palabras de Agustín de Hipona (2013), es ese que se plenifica en el “*inquietum est cor nostrum, donec requiescat in Te*” (I, 1)<sup>27</sup>, pues las búsquedas interiores revelan el horizonte último de la existencia, un hallazgo que resignifica y redirecciona la acción del ser humano en el mundo. Todas estas reflexiones direccionadas al enriquecimiento de una didáctica para la ERE comunican demasiado, ante un mundo y una comunidad humana que necesitan vivir la experiencia de la profundidad en cuanto conocimiento de sí y de los múltiples sentidos de la vida, desde el marco de lo que en esta macroinvestigación

---

<sup>20</sup> “Nuestro corazón está inquieto hasta que no descansa en Ti”.

se ha denominado *valores espirituales*. Aquí son fundamentales la libertad, la responsabilidad y la conciencia, tendientes a la vivencia de la autonomía espiritual.

Ahora bien, desde la dimensión interior se pueden explicitar algunas aportaciones para una didáctica de la ERE. La primera de ellas es el autoconocimiento que, en palabras de la fenomenóloga Stein (1994), no es otra cosa que: “vivir en el fundamento del ser, pues ahí se halla el sentido del mismo. Cuando la vida se alimenta de esta interioridad, vive plenamente y alcanza el grado más elevado” (p. 451). Por eso, el docente de ERE está llamado a asumir una didáctica propiciadora del autoconocimiento en sus estudiantes, en cuanto, los problemas sociales reclaman una respuesta de raíz desde la interioridad. Porque, desde lo que soy es que se da el mutuo reconocimiento en la alteridad como base nuclear de un mundo más humano y cohabitable.

De hecho, el autoconocimiento es la vía hacia la interdependencia, cual nudo que se descubre parte de una red de relaciones en el tejido de la totalidad. Entonces la ERE, la filosofía y la ética se sitúan como miradas interiores de repercusiones exteriores, reflexiones que expresan la importancia de hallar la raíz de los problemas que aquejan a la humanidad y amenazan su existencia, para resolverlos con contundencia, pues: “no habrá una nueva relación con la naturaleza sin un nuevo ser humano, no hay ecología *integral* sin una adecuada antropología” (Francisco, 2015, p. 118). Siendo el fuerte de la ERE, precisamente, la promoción no solo de los derechos humanos, sino también su planificación, en el sentido de asumir generosamente su *para qué*, en los contextos cotidianos, basados en las posibilidades autónomas y congruentes de dichas vivencias.

Entonces, sea esta quizá la definición antropológica más actual y compartida por las diferentes perspectivas filosófico-teológicas, ético-religiosas y hasta médico-científicas: el ser humano es pura relación. Una comprensión a la que solo se accede por vía del conocimiento de sí mismo. De esta manera, el docente de ERE está llamado a educar no mediante racionalidades positivistas absolutas, sino desde la provocación de un proceso auténtico interior, pues allí residen los cambios humanos más genuinos y significativos. Como bien lo expresa el teólogo y psicólogo Enrique Martínez Lozano, para quien la espiritualidad tiene un papel preponderante hoy día:

Lo que la espiritualidad viene a decirnos es que somos más que el yo que nuestra mente piensa que somos. Evidentemente, esto no es una novedad: la más sencilla intuición y la más genuina espiritualidad habían sabido desde siempre: el ser humano es un ser con un misterio en su corazón que es mayor que él mismo. (Martínez, 2012. p. 19)

Una aportación más a una didáctica de la ERE es la búsqueda por el sentido y su hallazgo. Al respecto, Estrada (2010) escribe: “La pregunta por el sentido es constitutiva del ser humano. La pregunta por el sentido y sinsentido de la vida surge de forma espontánea, refleja los grandes logros de la sociedad en la que vivimos y la insatisfacción de muchas personas en ella” (p. 12). Por eso, siendo la ERE el espacio para la pregunta por el sentido, la insatisfacción puede ser la condición de posibilidad para poner la mirada en realidades que no se agotan en el bienestar material, es decir, en la existencia del otro sin el cual no soy ni existo, y con quien estoy llamado a crecer conjuntamente.

En consecuencia, en el cuidado del otro está la experiencia de la plenitud del sentido. De esta manera, si el autoconocimiento es el acceso a la realidad total, relacional e interdependiente, es en la cooperación con esta armonía, desde la desinteresada entrega, donde radica el sentido de la existencia. De allí, el llamado es a ser para los otros y, en ningún caso, para vivir aislados y sin ningún tipo de vínculo. Antes bien, el entrelazamiento en el que se involucra la persona, cada vez más, hace que el sentido de la vida que tanto se anhela, sea hallado y vivido. También ello es derivado de la espiritualidad y de la trascendencia y el pluralismo, los cuales permiten reconocer y valorar al otro en sus experiencias culturales.

Finalmente, conviene relacionar la interioridad con el silencio. Sin él, serían imposibles las dos primeras aportaciones (autoconocimiento y búsqueda y hallazgo de sentido), puesto que, sin silencio no hay autoconocimiento. Y sin autoconocimiento es imposible hallar el más genuino sentido de la existencia.

El mundo hoy ha olvidado las alegrías del silencio, la paz de la soledad que es necesaria, hasta cierto punto, para la plenitud de la vida humana. Todas las personas necesitan el silencio y la soledad suficientes en su vida para poder oír la profunda voz interior de su verdadero sí mismo. (Merton, 2009, p. 162)

Y tiene toda la razón, ya que, de una vida inquieta y desordenada, ninguna transformación significativa puede emerger. Así pues, la ERE es el espacio para la quietud y el silencio como contraposición a un mundo en niveles de aceleración y ruido cada vez más creciente, de consecuencias enormes en cuanto a la elección del egoísmo y el sinsentido extremo. Baste recordar: el silencio es el acceso al autoconocimiento que, a su vez, es la vía hacia el encuentro del sentido, pues son las aportaciones mayores que la espiritualidad ofrece a la didáctica de la ERE.

Evidentemente, son muchas más aportaciones, pero la invitación es a que, en la ejecución de esta didáctica específica de la ERE, en el marco de la espiritualidad, justo a partir de la investigación y el pensar en torno a los variados valores espirituales, cada clase de Educación Religiosa construya sus propias dinámicas de interioridad que, como se ha mencionado, no pueden quedarse en el plano del intimismo. Por ello, se desarrollan a continuación, algunos elementos en torno a la apertura humana que complementa la interioridad. Ojalá el lector de estos planteamientos no avance en la lectura, sin antes al menos imaginar todo lo que puede lograr con los demás aprendices de la Educación Religiosa, en el marco de la espiritualidad, desde la perspectiva de la interioridad.

## **APERTURA HUMANA**

Para esta didáctica específica de la ERE, también se requiere claridad en que la plena realización del ser humano se hace auténtica, a partir de la profunda integración de la experiencia interior-exterior de su ser. Esta se materializa por medio de acciones concretas en la cotidianidad, conduciendo al reconocimiento de sí mismo y de otros, en contextos particulares, como sujetos plenamente dignos y capaces de sí (Moncada, 2019).

Es allí, en esa relación congruente entre la interioridad y la exterioridad, donde las personas encuentran el sentido íntegro de su existencia, el cual, como se ha mencionado, se manifiesta a través de acciones concretas que forjan una identidad individual con carácter social, expresadas por medio del desarrollo y la concreción de una serie de categorías. Estas, en lo profundo, desvelan la interioridad del ser humano y son asumidas como parte de una didáctica de la espiritualidad, en tanto permiten vislumbrar, desde la misma experiencia humana, una manera aportante de construir sociedad con sentido e identidad, a partir de las relaciones consigo mismo, con los otros, con lo otro y con el Absoluto (Pico et al., 2018).

Se trata de una experiencia interior-exterior que nace del diálogo continuo de la interiorización y el autoconocimiento, en el cual el sujeto se nutre de experiencias internas, con su entorno y las necesidades más significativas, a fin de maximizar las posibilidades de concreción identitaria como sujeto. Tales aspectos lo proyectan en la historia como un ser social con vocación a la plenitud y a la realización personal y comunitaria (Naranjo y Moncada, 2019).

De esta manera, la interioridad y la apertura humana implican la asociación responsable entre el ser y el estar, significando con ello una total corresponsabilidad de las personas en la consecución plena del sentido de su existencia, en conjunto con la consecución plena del sentido de la existencia humana, en contexto y de acuerdo con los variados escenarios de socialización (familia, escuela, pares y amigos, trabajo, centro de culto, si aplica, redes sociales, etc.). En fin, se trata de todos aquellos con quienes se coexiste en relación con el cuidado del entorno y el respeto, al igual que la correspondiente crítica frente a la apertura al Absoluto de cada persona, en su individualidad y según su cultura.

Estos aspectos complementarios entre el ser interior y el ser exterior, como constitutivos de una didáctica a partir de la cual se abren caminos para el enriquecimiento de la ERE, implican una amplia relacionalidad de los sujetos desde la vivencia explícita de las categorías que se desarrollaron en el capítulo anterior y que ya fueron recordadas en esta propuesta didáctica. Esto, porque la vivencia de ellas, en conjunto, forja una experiencia humana que trasciende el interior de la persona. Además, en la facultad real de la espiritualidad, se exterioriza favoreciendo el crecimiento individual y social de quienes se encuentran inmersos en dicha relacionalidad educativa y de contexto (Mahecha y Serna, 2019).

Es así como una didáctica de la ERE nace en el interior del ser humano, pero se forja en la trascendencia de quienes libremente viven la apertura ante la invitación a la construcción individual y social mediada por la historicidad. Por eso, se ha ido explicitando a lo largo de esta investigación, la importancia de la espiritualidad transformadora y una trascendencia desde la construcción de saberes específicos, tanto en los seres humanos concretos como en las ideas colectivas naturalizadas. Un ejemplo de esto es la comprensión de las ciencias de la educación, especialmente en lo relacionado con la producción de saberes para la integración de la totalidad de la vida, como contexto y realidad.

Queda más claro ahora que una transformación en la comprensión y práctica didáctica de la ERE está relacionada, no solo con las dinámicas de interiorización de valores, sino también con sus derivadas de acción cotidiana dentro del vivir de quienes asumen en sí, el desarrollo de la dimensión espiritual, en términos, por ejemplo, de estudio, investigación, profundización, reflexión, organización, articulación, relación y aprendizaje de procesos y prácticas del existir, desde características específicas del ser espiritual (Quitíán y Moncada, 2017).

Se trata pues, de un punto de equilibrio entre interioridad y proyección de la misma, en medio de contextos específicos, donde juegan un papel fundamental valores espirituales como la libertad. Y el escenario para poner en juego aquellos valores es el mundo en el que se vive, el cual es perfectible, razón por la cual siempre amerita procesos de transformación (Naranjo y Moncada, 2019). De manera que una didáctica específica de la ERE, en el marco de la espiritualidad, contextualizada con una educación para el siglo XXI, requiere dedicar tiempos y energías a cuestionar la vida y sus dinámicas a favor del continuo encuentro entre el aprender y el pensar, construyendo así una estructura de vida cuyos alcances fundamentales son la formación integral, el humanismo y la humanización, la formación política, la diversidad y la pluralidad, la sistematización de experiencias, la personalización y, como culmen, la libertad y la liberación (Cuellar et al., 2020).

Concretamente, respecto al ejercicio de la didáctica de la ERE, como agente que promueve el aprendizaje, el maestro es el primer sujeto llamado a vivir en congruencia esta experiencia interior-exterior, pues, en su papel como educador, ha de ser signo vivo de ello, respecto a aquellos que acogen su propuesta con libertad y asombro ante la búsqueda continua de horizontes de vida que les abran caminos para descubrir los múltiples sentidos de su existencia (Pico et al., 2018). Con esto no se pretende enmarcar dentro de un carácter de perfección a aquel que lidera el aprendizaje, pero sí dentro de una condición de perfectibilidad, se pide exteriorizar la vivencia de las categorías en mención, a través de la relación congruente entre el modo de ser y de estar en el mundo, de manera tal que, con sus acciones y palabras, amplíe los horizontes de interacción capaces de llevar a los estudiantes a la inquietud por trascender, esto es, por la apertura humana, bajo el carácter de libertad.

Al igual que la dimensión espiritual, la trascendente es usualmente confundida y/o absorbida con/por las dinámicas de las religiones, un reduccionismo que radica en los fundamentos de su interpretación desde posturas absolutistas en algunos sistemas religiosos que la ven comprensible solo a través del lenguaje metafísico, el cual conduce exclusivamente el discurso de la trascendencia hacia lugares comunes como la salvación, la redención o la vida eterna. Lo que aquí se pretende es una lectura a partir de otros lenguajes tales como: la alteridad, los existenciales humanos, la prospectiva humana, la resiliencia, la percepción humana, la apertura, la ciudadanía, la emancipación y el proyecto de vida, conceptos que también dicen mucho de la disponibilidad humana a la trascendencia. (Cuellar y Moncada, 2019, p. 77)

Esta disposición que nace del líder del aprendizaje se hace mucho más evidente en la particularidad e interacción del ejercicio didáctico con los estudiantes, en torno a las categorías en mención, ya que es allí donde se hacen mucho más concretas las acciones propias de esta didáctica de la ERE. Por ello, el educador como ser humano, desde la perplejidad de su ser interior, está llamado a coexistir con el otro bajo una relación de alteridad que trascienda el conocimiento como único y verdadero criterio educativo y, en consecuencia, sobrepase las fronteras de la egolatría, la prepotencia y la supuesta superioridad del saber. Así alcanza un sentido más humano y horizontal que permita reconocer al otro como un ser en el mundo, capaz de trascender y aportar libremente a la construcción social, desde una base de respeto y responsabilidad por la diversidad y la pluralidad.

Por lo anterior, las acciones propias de la didáctica de la ERE no solo se enmarcan dentro del plano del conocimiento, sino que pretenden ir más allá de lo plenamente formal. Esto, pues, a partir del sujeto, en cuanto a la interioridad y apertura, se favorece la resignificación de lo humano, por medio del reconocimiento del otro desde el reconocimiento de sí mismo, como un ser íntegro y cuya condición humana le confiere un carácter de persona única y plenamente digna. Una que, a su vez, lo proyecta como un ser político dialogante con la realidad plural y diversa, en donde la libertad es un factor determinante para la consecución de una disposición social individual y colectiva que restaure la imagen del ser humano desvirtuada por el hambre, la pobreza, la violencia, la desigualdad, la inequidad, el maltrato, la ignorancia, la mediocridad, la injusticia y la corrupción presentes en el contexto colombiano (Cuéllar et al., 2020).

Tales características del contexto ciertamente desfiguran el rostro de aquel ser humano que, condicionado por esta realidad, encuentra en la educación una esperanza; y reafirma su llamado, no solo a restaurar su rostro por medio del reconocimiento y libertad, sino a resignificar su dignidad, a través de relaciones altruistas que permitan hallar nuevos estilos de vida con sentido individual y social. Es por todo esto que se concibe una didáctica de la ERE comprometida con atender el necesario punto de equilibrio entre la espiritualidad y la trascendencia, evitando el intimismo y/o la enajenación de los sujetos de aprendizaje, así como el activismo manifestado en la entrega absoluta a causas exteriores. Esto, por ejemplo, desde una filantropía, donde pesen más las razones externas que la realización personal y la felicidad. También ello es consecuencia del descubrimiento del sentido de la vida.

Concluyendo esta comprensión de la apertura humana, es relevante recordar que son fundamentales las actitudes sencillas de la vida como el saludo cordial, el diálogo respetuoso, la escucha atenta, la palabra adecuada, el silencio oportuno, la confianza en el otro; también la empatía ante la realidad familiar de cada estudiante; la alegría como pilar de la esperanza; la comunicación asertiva; la sinergia frente a la complejidad; el apoyo incondicional; la misericordia como exteriorización suprema del amor; así como la bondad sin condiciones, la lealtad en el marco de los roles que se comparte y la apertura desde el corazón.

Son estas actitudes sencillas las que construyen un ambiente que ayuda a forjar el ser interior y que materializan de forma concreta la didáctica de la ERE. Esto lo consiguen bajo una dialéctica que implica, en el ser humano, un ejercicio continuo de interioridad y apertura humana que favorezca la perfectibilidad del ser y del entorno que, traducida en acciones concretas, continúen resignificando el sentido de lo humano ante la convergencia de la perplejidad de la vida y la complejidad del contexto. Aquí no puede olvidarse que dicho contexto, muchas veces, lleva a invisibilizar lo plenamente humano por las escasas posibilidades de afrontar el temor o la ignorancia y, por ende, conduce a algunos sujetos a que no ahonden en la interioridad de su ser. En consecuencia, estos no llegan a exteriorizarlo a través de acciones tan requeridas como las constructoras y dignificantes de la integridad de todo ser humano.

## HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA ERE EN EL MARCO DE LA ESPIRITUALIDAD

Hasta este momento, se ha presentado una disertación sobre lo conveniente y adecuado que es pensar una didáctica para la ERE. Conveniente en lo curricular y adecuado según la pedagogía que se está tratando de mostrar, una pedagogía que busca rescatar la importancia de la interioridad del ser humano en la libertad de su propia espiritualidad. Sobre lo curricular es importante recordar la publicación que se tiene sobre este aspecto (Cuellar et al., 2020).

No obstante, es importante comprender que el área de ERE, en cualquier institución educativa de Colombia, está regulada por los estándares curriculares del Ministerio de Educación Nacional, así como por los lineamientos curriculares y pedagógicos de cada secretaría de educación territorial. De esta manera, los colegios en Colombia adecúan sus currículos, teniendo en cuenta el enfoque y modelo pedagógico que han construido. Desde tal perspectiva, un colegio –tanto confesional como no confesional– estructura su currículo para cada área de formación, incluida el área de ERE. En la estructuración de sus currículos, se busca la coherencia, pertinencia, didáctica y evaluación que estén acordes con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación (SIE).

En la anterior publicación, al respecto se dijo que “[s]e habla de una “coherencia” en la construcción curricular cuando tiene integridad, cuando existe armonía en su conjunto; cuando hay una visión amplia del currículo que permite modificaciones iniciales (cuando se está creando), así como flexibilidad en la práctica” (Cuellar et al., 2020, p. 28). Además, el área de ERE siempre está abierta para la actualización en el conocimiento y la apertura a lo plural, lo que facilita la flexibilidad de la enseñanza en la praxis docente. Así, la ERE se concibe como un área que permite la construcción del conocimiento, a partir de las necesidades colectivas de una comunidad educativa. Es una de las áreas de formación en las que su currículo se elabora sobre la base del contexto de quienes van a ser formados.

Ahora bien, todo el proceso de enseñanza tiene un fin específico: el aprendizaje. En los procesos de enseñanza, se ha alojado la didáctica, por lo que pensar una didáctica para la ERE es pensar, por un lado, para que en las clases de ERE se pueda rescatar el valor de la enseñanza

hacia el desvelamiento de la espiritualidad tomado en consideración el autoconocimiento y la interioridad. Así, el currículo se puede transformar y actualizar, según las orientaciones institucionales de los colegios, pero la didáctica hace parte de la subjetividad de quien enseña.

En esa subjetividad de quien enseña comienza la búsqueda de sentido con base en el discernimiento y desentrañamiento de lo esencial en las clases de ERE: la comprensión de su ser en sí. Todo lo anterior hace parte del fortalecimiento de la ERE como campo disciplinar (tal como se definió en el capítulo dos), lo cual conlleva a que los aprendizajes no estén enfocados en el adoctrinamiento religioso, sino en la formación de la autonomía del pensar, teniendo en cuenta la pluralidad y la trascendencia.

De esta manera, la didáctica para la ERE va en contravía de cualquier tipo de adoctrinamiento y proselitismo religioso. La didáctica es dependiente, en cierta medida, de la estructuración curricular de una institución educativa. Pero, por otro lado, la didáctica de quien enseña es independiente en la praxis de la educación. Su independencia se fortalece cuando el fenómeno es cambiante. Este cambio que se produce en el fenómeno responde, precisamente, a la realidad social en la que está inmersa la institución educativa donde se está impartiendo el área de ERE. Todas las personas como objetivos de aprendizaje que interactúan con el docente de ERE tienen modos distintos de expresión de su propia fe.

Por ende, una clase de ERE no puede entrar a romper lo vulnerable, puesto que muchos no comprenden lo que creen y no han fundamentado las doctrinas de su fe. A esto hace referencia lo cambiante del fenómeno. En un aula de clase no se tiene uniformidad en el pensamiento, se tiene diversidad, pluralismo. Muchas de esas personas son niños y adolescentes que están en proceso de formación, por lo que es importante acudir a la espiritualidad y la comprensión del mundo de la vida, tal como se ha fundamentado en este capítulo.

En ese proceso pragmático de la enseñanza, donde el docente busca los recursos para que su didáctica se lleve a buen fin, es el punto a partir del cual comienza a proyectarse su campo disciplinar. El docente requiere articular sus saberes, evidenciando su capacidad para el cultivo de la espiritualidad, la atención a los estudios de la religión y el diálogo interreligioso, la teología que identifica las distintas culturas, etc. Esto, para que, desde allí, se integren sus conocimientos con los modos de

enseñar. En esta integración, se explora la didáctica para la ERE, pues el docente debe tomar partido por reproducir lo que está descrito en los manuales curriculares y secuencias didácticas de un libro, o por desarrollar una temática propia de ERE y libre de todo autoritarismo. En últimas, el docente decide si repite las instrucciones que se establecen en un libro de ERE para los estudiantes, o se lanza al desafío de formar para el fortalecimiento de la espiritualidad y la comprensión del Otro, lo otro y los otros con base en la pluralidad, el autoconocimiento y la trascendencia.

Todo lo anterior no puede estar desligado del componente evaluativo. Tanto el currículo como la didáctica de quien enseña está soportado y verificado por lo evaluativo. Este componente será tema de investigación en una futura publicación. Por ahora, vale la pena decir que la evaluación no es punitiva en los ejercicios de formación de la espiritualidad de una persona. La evaluación va hacia los aprendizajes, procesos, resultados, objetivos y estructuración de programas de formación. Nunca va la evaluación hacia la trasgresión de la espiritualidad. Para ese aspecto, la evaluación de la interioridad está en la introspección y autoconocimiento del que se ha hablado. Díaz Barriga (2010) dice lo siguiente:

En la práctica social prima el sentido punitivo y judicativo de la evaluación, que se expresa en el uso de sus resultados para establecer clasificaciones, más que una perspectiva en la que se reconozca el papel que tiene en el mejoramiento del trabajo educativo. Si bien, en los textos y en las declaraciones se hace referencia a su papel de retroalimentación y a su sentido formativo, en los hechos tales perspectivas quedan anuladas por su perspectiva judicativa y, por tanto, lo procesual y cualitativo del proceso evaluacional queda en el plano de las declaraciones (p. 12).

Y aquí la didáctica es evaluada en las formas, procesos y modos de enseñar y no por los resultados. Según las evaluaciones externas, no se puede medir el conocimiento sobre temas de ERE a un estudiante, pero sí sobre las prácticas del docente para que se hagan planes de mejora y se fortalezcan los aprendizajes. La evaluación se aplica a currículos en su totalidad, pero en la didáctica solo está en la práctica pedagógica de quien enseña. Por eso, la didáctica para la ERE tiende hacia la libertad y autonomía del pensar, de la espiritualidad y del pluralismo, pero no en la conceptualización de los currículos propuestos, sino en el despliegue de la interioridad de quien recibe las clases de ERE.

## **A MANERA DE CIERRE**

Si bien desde el inicio de este libro se manifestó que variadas dinámicas legales y culturales han permitido comprensiones y acciones proselitistas desde la ERE, también se ha ido evidenciando la importancia de la emergencia de procesos de resignificación a favor de una ERE cuya didáctica específica asuma de manera amplia la importancia de diversas comprensiones de la espiritualidad, la trascendencia, el pluralismo religioso y demás aspectos relacionados con esta posibilidad de crecimiento integral, mediante el equilibrio entre la interioridad y la apertura humana.

Para todo el proceso que se ha ido tejiendo, ha sido importante acudir al pensamiento de varios autores. Uno de ellos es Kant, cuyos conceptos han sido tratados en los capítulos anteriores: pedagogía, didáctica, libertad, conocimiento, ser humano, religión, entre otros. Al respecto, se ha dejado claro que con la historia es posible ver que hay un accionar en el juego de las libertades humanas. Y puesto que las personas no tienden a realizar sus aspiraciones de un modo meramente instintivo, tampoco, racionalmente, les es probable concebir alguna historia conforme a un plan. Todo, sencillamente, porque no hay un plan desde el ser humano para organizar la historia (Kant, 2004). ¿Cómo aplica aquello a las dinámicas de aprendizaje, en el marco de la tensión entre interioridad y apertura humana?

La historicidad se convierte en el “topos” de la narración, donde convergen las libertades humanas con el acontecer de la naturaleza. Y en tal convergencia aparece el lugar de la epistemología que pretende educar las acciones humanas. Porque es necesario comprender primero el acontecer del ser humano en la naturaleza, antes que obligar a la naturaleza a adecuarse a las acciones humanas. Precisamente, aquí es cuando comienza el proceso educativo y pedagógico del ser humano, el cual va desde la adecuación de las acciones propias de su libertad hacia la enseñanza que tiene un orden en torno a los aprendizajes, en el marco de la cultura.

En este proceso de moderación de las acciones humanas, marcando la ruta en la historicidad de la naturaleza, la pedagogía permite que la didáctica despliegue su papel como campo disciplinar (tal como se

definió en el segundo capítulo), buscando abrir caminos a la enseñanza, por ejemplo, en mundos como la espiritualidad, la trascendencia y el pluralismo religioso. En ello, el papel de la didáctica es “mostrar” rutas que hacen posible y viable una didáctica específica para la ERE.

Dicho de otra manera, y enriqueciendo las perspectivas, una didáctica para la ERE tiene en cuenta la experiencia fenomenológica de la praxis de la enseñanza. No es una praxis que se fundamente en la espontaneidad del ser humano, sino desde la concepción de libertad (desarrollada a lo largo de esta investigación), y cuyo fin teleológico el aprendizaje. Enseñanza y aprendizaje que generan complementariedad para criterios concretos de esta comprensión didáctica.

Es justo ahí donde se hace viable una didáctica específica para la ERE, la cual puede abordarse desde la concepción contemporánea de espiritualidad. No la espiritualidad intimista, dualista, desarticulada y/o fraccionada y hasta egoísta del ser humano, que reposa en lenguajes cuyo común denominador, por ejemplo, es desligar la vida humana de la antropología y la psicología (Lasso y Mahecha, 2011). Se trata más bien de la espiritualidad que procura explorar el mundo interior del ser humano hacia la trascendencia en su praxis, en articulación con las diversas categorías desarrolladas en el capítulo anterior: integralidad, personalización, humanismo y humanización, formación política, diversidad y pluralismo, libertad y liberación, sistematización de experiencias.

Valga aclarar que esta didáctica específica de la ERE no es una propuesta apologética a la ontología en orden escatológico. Como diría Paul Ricoeur (2003), “la ontología es la tierra prometida para una filosofía que comienza por el lenguaje y la reflexión; pero, como Moisés, el sujeto que habla y reflexiona solo puede percibirla antes de morir” (p. 27). Se trata más bien, de una espiritualidad que busca el escenario para la comprensión desde una hermenéutica de la existencia, en el aquí y el ahora de los individuos y colectivos en contexto. Siendo muy relevante que la reflexión y acción de esta comprensión, se dé desde el horizonte de sentido del que se ha hablado en todos estos capítulos, así como a lo largo de la macroinvestigación en torno a la Educación Religiosa. Por eso, la propuesta didáctica específica para la ERE se fundamenta en una comprensión holística que implica dinamismo al interior de las personas, pero también proyección de ello en el exterior, siendo mediador el proceso de la educabilidad que involucra la reflexión-acción.

Desde esta perspectiva, la didáctica específica de la ERE se teje con base en la tensión de la praxis armónica de la interioridad y la exterioridad, pues allí es donde emerge el equilibrio entre la búsqueda del sentido, el compromiso con el pluralismo religioso y la concienciación de las implicaciones de la apertura humana. Ello se debe a que la espiritualidad no encierra al sujeto en su propio ego, sino que lo proyecta a la complejidad del mundo de la vida con un nuevo horizonte hermenéutico sobre la cotidianidad, partiendo desde el autoconocimiento y la construcción de sentidos, pasando por el encuentro desde la alteridad, y alcanzando su mejor expresión en el reconocimiento y promoción de la diversidad.

Así, el componente epistemológico de la didáctica de la ERE se fundamenta en dicha reflexión por la articulación existencial entre la interioridad y la exterioridad del ser humano; pero, en cuanto a lo práctico, esta es una tarea que debe ser asumida por cada profesor de Educación Religiosa Escolar en las instituciones educativas del país, la cual consiste en hacer la transposición didáctica de dicho saber sabido (espiritualidad, trascendencia, hecho religioso), a un saber enseñable traducido en acciones concretas, cotidianas y entendibles para los estudiantes. Específicamente, esto se refiere a, por ejemplo, la construcción de sentido, el discernimiento sobre el proyecto de vida, el cultivo de la interioridad, el autoconocimiento, la construcción de conocimiento; también a la constitución de la dimensión dialógica en conjunto con la concienciación del compromiso político; al desarrollo del pluralismo religioso que posibilita el reconocimiento de la riqueza de la diversidad religiosa; y, de manera especial, al alcance real y cotidiano de las distintas categorías que se desarrollan en el capítulo tres de esta obra investigativa.

Así pues, no se podría expresar, como si se tratara de una receta, cuál es la didáctica específica que debe acontecer en cada aula, pues lo que corresponde manifestar es su fundamentación epistemológica junto con una proyección práctica, dónde se puedan expresar algunos elementos para la constitución de la transposición didáctica. La aplicación de ello radica en el ejercicio autónomo de cada docente, quien está llamado a aterrizar estas reflexiones a su diario vivir en el aula, de tal forma que el ejercicio didáctico, como ya se ha mencionado, no quede reducido a una receta, sino a una praxis cotidiana que nace del diálogo entre los sujetos de aprendizaje en su historia y proyección, y la pregunta por las necesidades del contexto, promoviendo así estudiantes con perspectiva crítica y contextual (Pérez et al., 2020).

Más específicamente, este capítulo no pretende dar un recetario de las mejores actividades para las clases de ERE, las que despierten la atención de los estudiantes, o las que se adecuen al desarrollo psicológico del docente. Esa es tarea de cada docente, es contextual, relacional y temporal. La didáctica específica aquí propuesta es la base teórica y práctica que sostiene la reflexión desde las prácticas pedagógicas, de tal forma que funjan como motor de los procesos de enseñanza de los saberes de la ERE, con un interés del despertar el aprendizaje. Por tal razón, la armonía entre la interioridad y la exterioridad humana han sido propuestas aquí como dicho núcleo, pues no solo se evidencia allí la triple base nuclear de la ERE (espiritualidad, pluralismo religioso y apertura humana) (Cuellar y Moncada, 2019); sino porque es posible encontrar allí el enraizamiento humano, social, cultural y psicológico que tienen los contenidos de la ERE en relación con cada estudiante. Esto, por un lado, es vínculo clave para hacer de la ERE un lugar para la formación integral, pero, además, constituye una propuesta que supera la tentación del proselitismo religioso (Moncada y Cuellar, 2020).

La travesía investigativa de este equipo no deja de plantearse la pregunta en torno a la identidad de la Educación Religiosa Escolar, desde el marco de la política pública colombiana (Botero y Hernández, 2017; 2018). En ese sentido, se construyó una propuesta en tanto disciplina escolar (Cuellar y Moncada, 2019), así como una perspectiva investigativa tendiente a la reflexión por el currículo (Cuellar et al., 2020), y ahora se desarrollan acercamientos relevantes en relación con la didáctica. Sin embargo, el panorama no estará completo hasta que no se genere también un ejercicio reflexivo sobre un modelo de evaluación, donde se ponga en discusión todo lo alcanzado hasta ahora. Se espera pues, continuar complementando la investigación desde nuevas fases que alimenten la indagación pedagógica sobre la Educación Religiosa Escolar en Colombia.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Agustín de Hipona. (2013). *Confesiones de San Agustín* [Edición Kindle]. Editorial.
- Botero, D. y Hernández, A. [Comps.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica.
- Botero, C. y Hernández, A. [Eds.]. (2018). *Approaches to the Nature and Epistemological Foundations: Of Religious Education in*

- Colombian Schools*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr33dht>
- Cavallé, M. (2017). *El arte de ser. Filosofía sapiencial para el autoconocimiento y la transformación*. Kairós.
- Cuellar, N. y Moncada, C. [Eds.] (2019). La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia. Ediciones USTA y Sello Editorial Unicatólica. [https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello\\_Editorial/catalog/book/53](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53)
- Cuellar, N., Moncada, C. y Valencia, W. [Comps.]. (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](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84)
- Díaz Barriga, A. (2010) El docente ante los resultados de evaluación. *Actualidades Pedagógicas*, 1(56). <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss56/4/>
- Estrada, J. A. (2010). *El sentido y el sinsentido de la vida. Preguntas a la filosofía y a la religión*. Madrid: Trotta.
- Francisco. (2015). *Carta Encíclica Laudato Sí. Sobre el cuidado de la casa común*. Editorial Vaticana.
- Frankl, V. (1994). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Herder.
- Kant, E. (2004). *Filosofía de la Historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Lasso, R. y Mahecha, G. (2011). *Fuera de lo humano no hay salvación* [tesis de pregrado inédita]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/8162/tesis110.pdf?sequence=1>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario oficial* 41.214. [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Mahecha, G., y Serna, V. (2019). Una pedagogía para la formación espiritual desde la Educación Religiosa Escolar. En N. Cuéllar y C. Moncada (Eds.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 85-124). Sello Editorial Unicatólica. [https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello\\_Editorial/catalog/book/53](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53)
- Martínez, E. (2012). *Vida en plenitud: apuntes para una espiritualidad transreligiosa*. PPC.
- Martos, A. A. (2008). *Emmanuel Levinas: La filosofía como ética*. Universitat de Valencia.

- Melloni, J. (2020). Éxodo y éxtasis en Ignacio de Loyola. Una aproximación a su autobiografía. Sal Terrae.
- Merton, T. (2009). *La vida silenciosa*. Desclée De Brouwer.
- Moncada, C. (2019). ¿Qué es lo nuclear de la Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia? En N. Cuellar y C. Moncada (Eds.), *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](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53)
- Moncada, C. y Cuellar, N. (2020). Aportes de la educación religiosa escolar a la formación integral en Colombia. *Revista Electrónica de Educación Religiosa - REER*, 10(1), 1-31. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/94/82>
- 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>
- Panikkar, R. (2015). *Tomo I. Mística y Espiritualidad. Vol. 2. Espiritualidad el camino de la vida*. Kindle. Herder.
- 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*. [http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/1/L\\_PerezVargas.pdf](http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/1/L_PerezVargas.pdf)
- 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.unimonserrate.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Nuevas-busquedas\\_alta1.pdf](http://www.unimonserrate.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Nuevas-busquedas_alta1.pdf)
- Pigem, J. (2009). *Buena crisis. Hacia un mundo postmaterialista*. Kindle. Kairós.
- Qutián, E. y Moncada, C. (2017). La práctica educativa en educación religiosa como escenario de reflexión investigativa. *Revista Cultura*, (274), 6-10. <https://conaced.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/Revista-274-final..pdf>
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Spinoza, B. (2011). *Spinoza. Ética y Tratado teológico-político*. Gredos.
- Stein, E. (1994). *Ser Finito y Ser Eterno. Ensayo de una ascensión al sentido del ser*. Fondo de Cultura Económica.

### **Natalia Cuellar Orrego:**



Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle. Licenciada en Filosofía de la misma universidad. Docente e investigadora del Departamento de Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) de la ciudad de Cali. Miembro de la Red de programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE).

CvLAC:

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000003083](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000003083)

### **Camilo Alfonso López Saavedra:**



Doctor y Magíster en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Licenciado en Ciencias Religiosas y Ética de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos de Tunja. Sus intereses investigativos se centran en el diálogo interreligioso, la mística y la escatología. Actualmente, es docente del área sistemática de la Facultad de Teología de la Universidad Santo Tomás y catedrático en la Licenciatura en Teología de la Universidad San Buenaventura.

CvLAC:

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001513323](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001513323)



### **Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán:**

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesional en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios, Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Ética y Educación Religiosa Escolar en la IED San Rafael. Docente-investigador en la Universidad Santo Tomás, en el Programa de Licenciatura en Educación Religiosa.

CvLAC:

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000067774](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000067774)



### **Ismael Leonardo Ballesteros Guerrero:**

Estudiante de Doctorado en Educación. Magíster en Educación y licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás. Bachiller en Sagrada Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente e investigador del Departamento de Ciencias Religiosas de la Fundación Universitaria Lumen Gentium (Unicatólica) de la ciudad de Cali.

CvLAC:

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000512885](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000512885)



## **Haider Enrique Cubillos Hernández:**

Maestrante en Filosofía Latinoamericana en la Universidad Santo Tomás (USTA). Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la misma institución. Docente de Filosofía, Ética, Educación Religiosa y Pensamiento Crítico en el Colegio Parroquial San Luis Gonzaga. Líneas de investigación: espiritualidad, educación religiosa, filosofía de la religión y filosofía de la educación.

CvLAC:

[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001643110](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001643110)



## **José Edwar Escobar Mejía**

Estudiante de doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás (USTA) Colombia, Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación de la Universidad Externado de Colombia, Especialista en Filosofía Contemporánea de la Universidad San Buenaventura, y licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Directivo docente del colegio Germán Arciniegas IED y docente investigador de la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Líneas de investigación: hermenéutica, educación religiosa, pedagogía y didáctica.

CvLAC:

[http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000144417](http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000144417)



## **Ciro Javier Moncada Guzmán:**

Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, con estudios eclesiásticos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá. Docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás (USTA) Colombia. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE).

CvLAC:

[http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0001592537](http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001592537)

# GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

---

## **YESHÚA: ESPIRITUALIDAD Y HECHO RELIGIOSO** UNICATÓLICA CALI

El grupo de investigación Yeshúa se encuentra adscrito a la Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) de la ciudad de Cali. Su propósito es desarrollar conocimientos científicos que potencien el diálogo interdisciplinario entre los saberes teológicos, filosóficos y de humanidades, procurando la formación integral del ser humano, de tal manera que responda al fortalecimiento de la dignidad humana mediante un desarrollo justo, equitativo, sostenible y responsable con el medio ambiente, la sociedad y las condiciones de bienestar de todas las comunidades y grupos. Yeshúa desarrolla investigaciones bajo las líneas de perspectivas filosóficas, espiritualidad y hecho religioso, y cultura y sociedad.

## **EDUCACIÓN, FORMACIÓN DE EDUCADORES E INTERDISCIPLINARIEDAD** USTA

Este grupo de investigación se consolida como colectivo desde la experiencia configurada en procesos de formación pedagógica, didáctica e investigativa, generada en la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás (UTSA) Colombia. Son objeto de reflexión para el grupo, las formas, las prácticas y las trayectorias desde las cuales se ha ido perfilando la tradición e investigación presentes en los procesos de formación y profesionalización de docentes en el contexto nacional. Las líneas que acoge el grupo son declaradas como escenarios interdisciplinarios que posibilitan discusiones en el orden de la pedagogía, la didáctica y la investigación en interacción e integración a los saberes específicos.

