

La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia



Educación Religiosa Escolar

La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia

Editores

Natalia Cuellar Orrego
Ciro Javier Moncada

Autores

Natalia Cuellar Orrego
Gustavo Adolfo Mahecha
Ciro Javier Moncada
Víctor Hugo Serna
Eduard Andrés Quitián



La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia /
compiladores Natalia Cuellar Orrego, Ciro Javier Moncada
Guzmán ; prólogo José Luis Meza Rueda. -- Cali : Sello
Editorial Unicatólica, 2019.

146 páginas ; 17 x 24 cm.

ISBN 978-958-52347-7-2

1. Educación religiosa - Enseñanza 2. Educación Escolar
3. Antropología de la religión 4. Religión - Aspectos psicológicos I. Cuéllar Orrego, Natalia, compiladora II.
Moncada Guzmán, Ciro Javier, compilador III. Meza Rueda, José Luis, prologuista. 268.432 cd 22 ed.
A1644444

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia

© Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

© Universidad Santo Tomás

Primera edición, septiembre 2019

ISBN impreso:978-958-52347-7-2

ISBN pdf: 978-958-52347-8-9



UNICATÓLICA
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA
LUMEN-GENTIUM

Canciller:
Mons. Darío de Jesús Monsalve Mejía

Rector:
Harold Enrique Banguero Lozano

Vicerrectora Académica:
Lus Elena Grajales López

Director de Investigaciones:
Fabio Alberto Enríquez Martínez

Coordinadora Sello Editorial:
Jasmín Elena Bedoya González

Gestión Editorial:
Sello Editorial UNICATÓLICA
editorial.investigaciones@unicatolica.edu.co

UNICATÓLICA
Cra.122 No.12 - 459 Pance
Conmutador: +57 2 555 2767 / 312 0038 ext: 1120
www.unicatolica.edu.co
Cali, Valle del Cauca – Colombia



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

Rector General:
José Gabriel Meza Angulo O.P.

Vicerrector Académico General:
Eduardo González Gil O.P.

Decano de División Educación Abierta y a Distancia:
Fray Javier Antonio Castellanos. O.P.

Universidad Santo Tomás
Cra. 9 No. 51 – 11
www.usta.edu.co
Bogotá, D.C. – Colombia

Corrección de estilo:
Angélica María Grajales

Diagramación y diseño de carátula:
Samava Ediciones E.U.

Impreso en:
Ediciones E.U.

Popayán, Cauca, Colombia. Printed in Colombia

El contenido de esta publicación no compromete el pensamiento de las instituciones, es responsabilidad absoluta de sus autores.

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

ÍNDICE

Prólogo <i>José Luis Meza Rueda</i>	7
Introducción <i>Los editores</i>	13
Capítulo 1: Contextualización: los docentes de Ere y la Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia <i>Natalia Cuellar Orrego</i>	15
Capítulo 2: Los estudios de la religión y la Educación Religiosa Escolar, una relación incipiente en Colombia <i>Eduard Andrés Quitián Álvarez</i>	31
Capítulo 3: ¿Qué es lo nuclear de la Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia? <i>Ciro Javier Moncada Guzmán</i>	53
Capítulo 4: Una pedagogía para la formación espiritual desde la Educación Religiosa Escolar <i>Gustavo Adolfo Mahecha – Víctor Hugo Serna</i>	87
Capítulo 5: Prospectiva de la Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia <i>Natalia Cuellar Orrego – Ciro Javier Moncada</i>	127

PRÓLOGO

DEL LIBRO “LA EDUCACIÓN RELIGIOSA COMO DISCIPLINA ESCOLAR EN COLOMBIA”

JOSÉ LUIS MEZA RUEDA¹

Estudiosos de la Educación Religiosa Escolar han puesto sus ojos en nuestro país con respecto a lo que ha venido ocurriendo en las últimas dos décadas. Pero, ¿por qué? La Constitución de 1991 fue una toma de conciencia sobre la pluralidad cultural y religiosa de Colombia. Durante siglos imaginamos nuestro país desde una matriz occidental cristiano-católica y, aunque la realidad era otra, desde ese entonces no dudábamos que fuéramos el “país del Sagrado Corazón”. No obstante, el proyecto de nación inscrito en la nueva constitución traía consigo cambios radicales que llevaron a repensar diversos ámbitos entre los cuales, por supuesto, estaba la educación. Es por esto que, entre otras cosas, se promulgaron en 1994 las leyes 115 (Ley general de educación) y 133 (Ley de libertad religiosa y de cultos) las cuales daban un lugar a la Educación Religiosa y proponían otro modo de concebirla. Pero, la inercia socio-educativa fue mucho más fuerte y no fueron pocos los que se resistían a perder lo que pensaban, sentían y hacían de tiempo atrás, por eso la Educación Religiosa seguía teniendo el talante de lo que otrora se conocía como la clase de religión o, si se quiere, catequesis escolar. Otros, sabiendo que esto no podía ser, les pareció menos complicado

1 Doctor y Magíster en Teología, Universidad Javeriana; Magíster en Docencia, Universidad de La Salle; Especialista en Educación Sexual, FUM; Especialista en Desarrollo Humano y Social, IPX-Madrid; Licenciado en Educación con especialidad en estudios religiosos, Universidad de La Salle. Coautor y director de los libros: *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (2011) y *Educar para la libertad. Una propuesta de educación religiosa escolar en perspectiva liberadora* (2013) y *El arte de interpretar en teología. Compendio de hermenéutica teológica* (2017), junto con numerosos artículos sobre educación religiosa y la teología interreligiosa. Profesor titular de la Facultad de Teología. Miembro del grupo de investigación *Didaskalia*. joseluismeza@javeriana.edu.co.

renunciar a aquella o dejarla a la deriva, confundiéndola con espacios para la formación en valores, moral, estética o artística bajo el argumento de “neutralidad”.

Tal vez, la última década del siglo pasado no fue perdida y, sin embargo, se avanzó muy poco en una reflexión seria sobre la educación religiosa. Más aún, persistía aquella tendencia de inspirarse en –otros dirán “copiarse de” – lo que estaba sucediendo en otros países a propósito de la educación. ¿Cómo resolvieron aquellas naciones el problema de la educación religiosa en estos tiempos de laicidad, secularización y pluralismo? era la pregunta presente en aquellas búsquedas. La lectura de las propuestas de España, Francia, Inglaterra, Argentina, Chile, Brasil y otras más, pronto nos hicieron caer en cuenta que aquellas eran la respuesta a sus propias realidades y, por lo tanto, era necesario pensar en la nuestra.

Los albores del siglo XXI tuvieron una dinámica distinta e intensa. Vino el aporte de la academia a través de diversas acciones como el surgimiento o rediseño de programas de pregrado y posgrado focalizados en la Educación Religiosa, la iniciación y fortalecimiento de propuestas de educación continuada para profesores en ejercicio, la formulación de líneas de investigación alimentadas por pesquisas interesadas en la Educación Religiosa, entre otras. Adicionalmente, el Ministerio de Educación respaldó la iniciativa de algunas iglesias para establecer los lineamientos y estándares de la educación religiosa, entre las cuales se reconoce la de la Iglesia Católica como una de las más fuertes y estructuradas que, si bien no fue el resultado de un consenso inter-ecclesial e interreligioso, motivó a algunas editoriales para re-elaborar los respectivos textos escolares. Difícilmente podemos encontrar una convergencia total en los intereses presentes en estas iniciativas pero, sin duda, ellas encierran la inquietud legítima de pensar y hacer de otra manera la Educación Religiosa, la cual ha tenido aciertos y desaciertos y, sin embargo, es un signo de que estamos en marcha.

El camino recorrido –que no es uno– ha sido una oportunidad de encuentro entre personas, grupos e instituciones que han tomado en serio la Educación Religiosa. Como dice Pablo Neruda en su poema *Epitalamio*: “...porque en la tierra nos sembraron juntos/ sin que sólo nosotros lo supiéramos/ y que crecemos juntos/ y florecemos juntos”, la educación religiosa ha sido un pretexto formidable para conocernos y re-conocernos, para dialogar y

discutir, para proponer y trabajar juntos, y para hacer un aporte cierto frente a un problema tan importante como vital, el cual suscita cuestionamientos como: ¿Qué es la educación religiosa escolar? ¿Tiene sentido en los tiempos actuales? ¿Cuál es su propósito formativo? ¿Cuáles son sus fundamentos, dimensiones y ámbitos? ¿Cuál es su contenido, didáctica y evaluación? ¿Cuál es su lugar y relación dentro del currículo? ¿Cuáles son las teorías pedagógicas que mejor se adecúan a su naturaleza? Estas y otras preguntas han sido abordadas en la última década dando lugar a un conocimiento sistemático que, a su vez, ha producido otras preguntas.

En esta ocasión, Natalia Cuellar Orrego, Gustavo Adolfo Mahecha, Ciro Javier Moncada, Víctor Hugo Serna y Eduard Andrés Quitián de los grupos *Yeshúa* de la UNICATÓLICA y *Educación, formación de educadores e interdisciplinariedad* de la Universidad Santo Tomás se dieron a la tarea de pensar la Educación Religiosa como disciplina escolar. Este trabajo resulta particularmente valioso por su aporte al estatuto epistemológico de la Educación Religiosa Escolar (ERE) y, por eso, nos permite avanzar un poco más en su racionalidad y método, su objeto de estudio y su propósito, y en la legitimación de su conocimiento y su lugar en la escuela. De hecho, una de las tesis de esta obra es la afirmación de la base nuclear de la ERE dada por la triple dimensión espiritual, trascendente y religiosa del ser humano. Los autores explican con detalle cómo la espiritualidad, la trascendencia y la religiosidad se relacionan estrechamente pero no se confunden ni se separan entre sí. Aunque sus planteamientos poseen un tono antropológico, el lector podrá extrapolar algunos de sus elementos para pensar dichas dimensiones desde una perspectiva más social y cultural. Con todo, queda clara la importancia de estas dimensiones en el alcance de lo *humanum* y, además, resultan insoslayables para la escuela si en verdad quiere alcanzar aquello que llama formación integral.

En este sentido, la presente obra da unas pistas magníficas para profundizar en la identidad de la ERE, su contenido curricular, su didáctica específica y su evaluación. Si bien puede ser discutible la afirmación de que “los estudios de la religión son el fundamento epistemológico de la ERE”, sí resulta cierto que la ERE sufre una transformación substancial al asumirlos. No es lo mismo una ERE que bebe de la teología (o de las teologías) a otra que, sin desconocerla, toma en serio los estudios de la religión. Más todavía, al hacerlo, la ERE se da cuenta que, al lado de la dimensión

religiosa/espiritual/trascendente también hay otros objetos de estudio que la llevan a configurarse de manera diferente. Por ejemplo, no es lo mismo una ERE focalizada en la dimensión religiosa a otra que centra su interés en la experiencia religiosa; ni estas son homologables a una ERE preocupada en el hecho religioso o al fenómeno religioso. Estos objetos de estudios –que no agotan todas las posibilidades– solo pueden ser abordados si fracturamos los límites de una ERE que se mueve cómodamente en estructura clásica de la teología (teologías bíblica, sistemática, práctica y moral), y se atreve a dialogar con otras elaboraciones teológicas (contextual, pública, intercultural, espiritual, ecuménica e interreligiosa), con los estudios de la religión (antropología de la religión, sociología de la religión, psicología de la religión, fenomenología de la religión, historia comparada de las religiones, entre otras) y con otras disciplinas que se han interesado por la religión para tratar de comprenderla tanto *ad intra* como en su relación con otras realidades (v.gr. política, economía, ciencia, arte, etc.).

Lo anterior nos deja ver que la realidad religiosa –con todas sus variantes–, por una parte, es tremendamente rica y compleja, y de otra, no puede ser soslayada. De hecho, el *homo-sapiens*, el *homo-loquens* y el *homo-viator* han ido de la mano del *homo-religiosus*. En otras palabras, la cuasi-totalidad de las manifestaciones de lo humano está transitada por lo religioso. Baste pensar, por ejemplo, en la cultura que, en tanto cosmovisión de un pueblo expresada en sus creencias, costumbres, valores y códigos, está constituida gracias a su relación con lo religioso. Fitzgerald es más radical cuando afirma que la religión es como el alma de la cultura. La religión se encuentra en el principio de todas las culturas y en toda experiencia humana.

En consecuencia, la formación religiosa no es asunto banal y tiene unas exigencias tanto para el estudiante como para el profesor. Si queremos procurar una formación religiosa sólida, esta requiere un estudio profundo y exhaustivo de lo religioso. Una mirada parcial o superficial no solo resulta irresponsable, sino que es el inicio de fanatismos o fideísmos que en nada ayudan a construir un proyecto de nación que le apuesta al reconocimiento de la diferencia, la pluralidad, la inclusión y la convivialidad.

Así las cosas, esta obra reitera el llamado que hemos venido haciendo de tiempo atrás: es hora de tomar a pecho la ERE y, por supuesto, la formación de los profesores que la tienen bajo su responsabilidad. La ERE no puede

seguir siendo una materia de segundo orden en la cual cabe cualquier cosa, está ubicada en el peor lugar del horario, tiene una intensidad semanal mínima y no puede ser reprobada. Además, los profesores de ERE no pueden seguir siendo lo menos idóneos, aunque tengan buena voluntad; tampoco se trata de completarles su carga académica con una materia que se piensa fácil y que “cualquiera puede dar”.

Una ERE asumida con responsabilidad tendría un efecto promisorio frente a la paradoja que vivimos actualmente: ser un país tremendamente religioso pero espantosamente violento, inequitativo y corrupto. Colombia es un país en el cual el 94% de sus habitantes se confiesa cristiano (católico o protestante), según afirma William Beltrán y, sin embargo, es un país con unas tasas altísimas de homicidio, de pobreza y de corrupción. Esto no sería así –o al menos en menor medida–, si la generación de ciudadanos adultos que están detrás de estos problemas o delitos, hubieran aprehendido el “no matarás”, “no robarás” o “no desearás la propiedad ajena” del decálogo judeocristiano.

Bienvenida sea esta nueva aportación a la serie que han venido erigiendo los grupos de investigación *Yeshúa* de la UNICATÓLICA y *Educación, formación de educadores e interdisciplinariedad* de la USTA. Estoy seguro que este libro animará a muchos otros para que se arriesguen a elaborar y compartir sus propios aportes, ya de orden teórico, ya de orden práctico, de tal forma que la ERE, al constituir su estatuto epistemológico, pueda lograr su cometido dentro de la formación integral del sujeto y su contribución al gran proyecto educativo nacional.

José Luis Meza Rueda

Noviembre 2 de 2018,

*En el centenario del natalicio de Raimon Panikkar,
maestro del diálogo intercultural e interreligioso.*

INTRODUCCIÓN

Este libro es la segunda obra producto del trabajo colaborativo entre la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali (Unicatólica) y la Universidad Santo Tomás de Bogotá (USTA), un trabajo investigativo que comenzó en el año 2015 y durante el 2017 vio publicado su primer texto “Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar”, documento en el cual se tuvieron en cuenta los aportes que los estudios de la religión le hacen a la Educación Religiosa Escolar (ERE). Este nuevo libro es producto de la segunda fase de investigación realizada durante los años 2017-2018, la cual ostentó el mismo título que esta obra, y contó con la participación de docentes y estudiantes de ambas instituciones universitarias.

La finalidad de este texto es dilucidar la ERE como disciplina escolar. Dicha intencionalidad es abordada a través de la indagación por sus teorías nucleares, concebidas desde el marco de las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente; sus teorías prácticas, concretadas en la praxis del currículo, la didáctica y la evaluación de la ERE, y otras teorías como los Estudios de la Religión (antropología de la religión, sociología de la religión, psicología de la religión, filosofía de la religión y fenomenología de la religión), los cuales permiten apreciar a la Educación Religiosa Escolar distante de algún credo religioso en particular, para proyectarla como una disciplina que aporta a la formación integral de los estudiantes.

En cuanto a la distribución, el primer capítulo tiene por finalidad la presentación de la metodología empleada en esta segunda fase de la investigación interinstitucional. Así, se evidencian algunos de los resultados obtenidos en los instrumentos de recolección de información (encuesta CAP y entrevista semiestructurada), los cuales resultan ser el pretexto de la propuesta teórica que desarrolla el equipo de investigadores de ambos

recintos académicos. El segundo capítulo comienza a dar cuerpo a esta intencionalidad teniendo en cuenta la indagación por la fundamentación epistemológica de la ERE partiendo de los Estudios de la Religión desde una búsqueda por la construcción de una Educación Religiosa abierta y plural.

A partir de la pregunta ¿qué es lo nuclear de la Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia?, el tercer capítulo desarrolla de forma teórica el postulado de una ERE fundamentada en el pluralismo religioso, la espiritualidad y la apertura humana desde el presupuesto de una formación integral pensada a partir de la multidimensionalidad humana, donde las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente son concebidas desde los Estudios de la Religión y no desde las lógicas pastorales de un sistema religioso específico.

En cuanto al cuarto capítulo, su intencionalidad es hacer una aproximación al currículo, la didáctica y la evaluación de la Educación Religiosa Escolar a partir de la indagación teórica y el trabajo de campo que recogió algunas narrativas de docentes de ERE en el territorio colombiano. Por último, el capítulo final versará sobre las conclusiones de toda la obra a manera de prospectivas partiendo del planteamiento de la necesidad de una transformación epistemológica y otra pedagógica de la Educación Religiosa Escolar Colombiana.

Este libro pretende ser un aporte al desarrollo de las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Religiosa en las diversas instituciones educativas del país, quienes en su quehacer docente buscan escenarios de formación integral para sus estudiantes. Esperamos que esta obra posibilite en sus apuestas curriculares, didácticas y evaluativas la eliminación de la invisibilización, estigmatización y discriminación de las minorías religiosas, pues confiamos en que sin importar las posturas teístas, deístas, panteístas, agnósticas o ateas de los estudiantes o padres de familia, la Educación Religiosa sea vista como una disciplina escolar que promueva el cultivo de la espiritualidad, la promoción del sentido de la vida y la indagación por la apertura al otro, al mundo y al misterio de lo absoluto.

Natalia Cuellar Orrego - Ciro Javier Moncada Guzmán

Editores

Noviembre 1, 2018

CAPÍTULO 1.

CONTEXTUALIZACIÓN: LOS DOCENTES DE ERE Y LA EDUCACIÓN RELIGIOSA COMO DISCIPLINA ESCOLAR EN COLOMBIA

NATALIA CUELLAR ORREGO¹

(...) La Educación Religiosa no solo es un campo de estudio o de conocimiento. Es una disciplina de indagación intelectual y de disertaciones, con lo cual puede generar investigación, conocimientos y prácticas sobre la dimensión espiritual y trascendente de la persona; es decir, potencializa la inteligencia espiritual.

(Botero y Hernández, 2017, p. 133)

Este capítulo tiene tres objetivos. El primero se centra en dar a conocer la metodología desarrollada en esta investigación sobre Educación Religiosa Escolar (ERE). Entre tanto, el segundo objetivo consiste en la revisión general de algunos de los resultados que arrojaron los instrumentos de recolección de información (encuesta y entrevista) aplicados a una muestra de docentes de ERE a lo largo del país. Por último, el tercer propósito se deriva del segundo, ya que es necesaria la presentación inicial de la propuesta teórica (teorías nucleares, prácticas y otras teorías) de la que parte, para la investigación, el equipo de profesores de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali (UNICATÓLICA) y la Universidad Santo Tomás de Bogotá (USTA).

1 Magister en Filosofía de la Universidad del Valle, 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). E-mail: nallaego@hotmail.com

Para llevar a cabo esta segunda fase de investigación en Educación Religiosa Escolar (ERE), 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 privado². Con dichos docentes 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. El grupo de investigadores de Cali se ocupó de cuatro ciudades, mientras que el de Bogotá de las restantes. 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.

Sobre aquel último instrumento hay que decir que después de su aplicación era necesario el proceder a la transcripción. A su vez, la encuesta CAP precisó de una prueba piloto, la cual se llevó a cabo en la ciudad de Cali, a fin de determinar si en ella había que modificar algo para lograr la total comprensión de dicho instrumento, por parte de los docentes. Por estas razones, hay que enfatizar en el hecho de que este proceso de investigación no es algo que se hace en poco tiempo, pues es necesaria la inversión de variados recursos, entre ellos el temporal y el humano, de allí que todo esto tomara alrededor de un año.

Haciendo referencia ya a la pretensión de la encuesta y la entrevista, puede decirse que ambas se crearon con la finalidad de conocer la comprensión que tienen los profesores sobre la ERE (identidad, naturaleza de la ERE), la forma en que la enseñan (didáctica de la ERE), los contenidos

2 Los docentes encuestados y entrevistados hacen parte de las siguientes instituciones educativas. De carácter público u oficial: Institución Educativa de Desarrollo Rural, Institución Educativa Fe y Alegría La Paz, Instituto Universitario de Caldas, Institución Educativa Héctor Ángel Arcila, Institución Educativa Ciudad Boquía, Institución Educativa José Antonio Galán, Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander, Institución Educativa Distrital José Joaquín Castro Martínez, Colegio Rufino José Cuervo IED, Colegio Bravo Páez IED, Institución Educativa Municipal Pedagógico, Colegio Técnico Vicente Azuero. De carácter privado: Colegio de Cristo, Colegio Calasanz, Colegio de la Presentación de Santa Marta, I.E.D. La Presentación, Colegio Agustiniiano Tagaste, Colegio Parroquial Santiago Apóstol, Colegio Colombo Británico, Escuela Sol Naciente, Instituto diversificado Albert Einstein, Colegio La Inmaculada, Colegio San Pedro Claver, Colegio Nuestra Señora de los Remedios, Colegio San Luis Gonzaga, Colegio Teresiano, Instituto Vicarial Jesús Maestro, Liceo José Celis Jiménez.

curriculares que disponen para ello (currículo de la ERE) y la manera en que evalúan (evaluación de la ERE). La encuesta CAP, como instrumento de recolección de información, es importante porque a través de sus tres elementos (conocimientos, actitudes y prácticas)³ permite vislumbrar el quehacer de los docentes de ERE, y aunque dicha encuesta facilita realizar algunas preguntas abiertas, se consideró pertinente hacer una entrevista a fin de que en ella los profesores pudieran plantear con amplitud sus consideraciones respecto al área que orientan.

Pero, ¿cuáles son los antecedentes que motivaron la creación de la encuesta CAP y de la entrevista para aquella muestra de docentes de ERE? Para dar respuesta a este interrogante, es preciso recordar que los documentos legales existentes en torno a la Educación Religiosa Escolar (ERE) son contradictorios y ambiguos. Un claro ejemplo de esto se evidenció en el libro: “Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar”, el cual es el producto de la primera fase de esta investigación en ERE. Este texto pone de manifiesto que, desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) no hay claridad acerca de lo que se debe encargar la asignatura de Educación Religiosa, manifestando únicamente que es obligatoria, pero que si algunos padres de familia o estudiantes mayores de edad plantean no querer recibir dicha enseñanza es preciso atender a esa necesidad manifiesta. Pese a esto, cuando en repetidas ocasiones en aquella ley se hace referencia a la dimensión espiritual (artículos 5, 15 y 16) no se indica qué se entiende por ella ni cómo se hace para abordarla.

De cara a este panorama es posible que quizás varios de los docentes de ERE se hayan quedado atónitos ante aquellos planteamientos, puesto que encuentran orientaciones limitadas en cuanto a su quehacer. Sin embargo, existen otros documentos como el Decreto 4500 de 2006 y los Lineamientos Curriculares de 1998 donde se hace uso de los conceptos de dimensión trascendente y dimensión espiritual. Esto lleva, probablemente, a que el docente considere que dichos términos son la naturaleza de la

3 Una encuesta CAP significa Conocimientos, Actitudes y Prácticas [...] El conocimiento representa un conjunto de cosas conocidas, de saber, de “ciencia”. También incluye la capacidad de representarse, la propia forma de percibir. [...] La actitud es una forma de ser, una postura. Se trata de tendencias, de “disposiciones a”. [...] Las prácticas o comportamientos son acciones observables de un individuo en respuesta a un estímulo. Son el aspecto concreto, la acción. (Gumucio, 2011, p. 4-5)

ERE y que es en esa asignatura donde se abordan aquellas dimensiones humanas. Pero, ¿será que los docentes han analizado lo suficiente dichas dimensiones?, ¿de qué manera ellos las desarrollan en sus clases?

Antes de dar respuesta a esos interrogantes, es necesario reiterar que la exposición de los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a los docentes de ERE corresponde a un “abrebocas” que permite llevar a cabo la contextualización del quehacer de la Educación Religiosa Escolar en nuestro país, con el fin de reconocer el Ser actual de la ERE, para luego evidenciar una propuesta de Ser de dicha área. A su vez, vale la pena aclarar que en este capítulo no se procederá a llevar a cabo una discusión entre dichos resultados y los planteamientos teóricos base de esta investigación en Educación Religiosa Escolar, ya que ello se llevará a cabo en otros capítulos de esta obra, de tal forma que se haga un abordaje puntual y amplio de ello.

Ahora bien, es de anotar que el 35.5% de la población de docentes abordados manifiesta haber sido capacitada en ERE por algún centro de formación con una filosofía o principios católicos. Esto lleva a considerar que sigue como impronta en los profesores, por ser un requerimiento legal, el hecho de que es necesario para realizar su labor, recibir una certificación de idoneidad expedida por la autoridad eclesiástica competente⁴. Sobre este punto ver Tabla 1.

4 Sin embargo, es pertinente evidenciar literalmente lo que se plantea en el artículo 06 del Decreto 4500 de 2006, ya que en dicho documento se presenta una contradicción, puesto que indica como necesaria, además de los estudios correspondientes al área, la certificación de idoneidad, planteando inmediatamente después que los profesores no deben de hacer proselitismo religioso en beneficio de algún credo específico, así: La asignación académica de educación religiosa debe hacerse a docentes de esa especialidad o que posean estudios correspondientes al área y tengan certificación de idoneidad expedida por la respectiva autoridad eclesiástica, según lo establecido en el literal i) artículo 6 de la Ley 133 de 1994.

Ningún docente estatal podrá usar su cátedra, de manera sistemática u ocasional, para hacer proselitismo religioso o para impartir una educación religiosa en beneficio de un credo específico. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 2).

Tabla 1.
Centros y/o Instituciones que capacitan a los docentes en ERE.

CENTROS/ INSTITUCIONES DONDE HAN SIDO CAPACITADOS LOS DOCENTES	Frecuencia	%
FUNLAM	1	3,2%
Comunidad Marista	1	3,2%
Confederación Nacional Católica de Educación (CONACED)	1	3,2%
Conferencia Episcopal Colombiana	1	3,2%
Escuela Normal Superior de Medellín	1	3,2%
Diócesis de Palmira	1	3,2%
Seminario De Popayán	1	3,2%
Seminario Mayor Bucaramanga y San Gil	1	3,2%
Universidad Católica de Pereira	1	3,2%
Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium	2	6,4%
Total	11	35,5%

Fuente: Elaboración propia.

Sumado a lo anterior está el hecho de que en algunas de las instituciones educativas de carácter privado la clase de ERE no se denomina así, sino como: pastoral y educación en la fe. Estas dos situaciones evidencian algo que no se puede pasar desapercibido, y es que la confesionalidad sigue siendo imperante, sobretodo en el caso del catolicismo. Del mismo modo, considerar que ERE y pastoral o educación en la fe son lo mismo muestra que existe una determinada manera de concebir aquella asignatura.

No obstante, la definición, comprensión u objeto de la ERE sigue siendo algo carente de consenso para los docentes, ya que ellos consideran ciertos detalles que son divergentes, a saber:

1. La ERE debe enseñarse desde una confesionalidad (especialmente la católica).
2. La ERE debe procurar abordar la dimensión religiosa, teniendo en cuenta el pluralismo religioso, esto es, el hecho religioso.
3. La ERE aborda dimensiones claves de la existencia humana, sin embargo,

4. Algunas de esas dimensiones se mencionan sin plantearse en qué consisten.
5. Aun así, para varios docentes la ERE se enmarca en el contexto de una formación integral, además aborda algo esencial como lo es el sentido de la vida.
6. Por otro lado, para otros docentes la ERE no debe ser confesional, es decir, su objeto no puede ser una fe específica.

Respecto al punto cuatro, es preciso manifestar algo de suma importancia, ya que, a pesar de que la gran mayoría de los docentes no tienen claridad sobre lo que son las dimensiones espiritual o trascendente, hay otros pocos que se arriesgan a decir qué entienden por ello: “La dimensión espiritual permite la búsqueda y construcción del sentido de la vida, o a partir de la relación ciencia-fe, o a través de la introspección y reflexión. Esta última basada en la diversidad desde una perspectiva intercultural”⁵.

En cuanto a la dimensión trascendente, se comprende que ella tiene que ver con las relaciones que se establecen con la alteridad y consigo mismo. Sumado a esto, se encuentra que para algunos docentes las temáticas que se emplean en la clase se asemejan a la realidad con la que viven los estudiantes y ello los impulsa a transformar la sociedad.

Si se hace una revisión atenta se logra observar que los docentes encargados del área de Educación Religiosa Escolar han tenido que construir lo que van a impartir en sus clases desde sus saberes, sentires o, incluso, desde lo que hay: la confesionalidad católica, ya que es la única que ofrece unos estándares y temáticas determinadas. Aquí no vale la pena dedicarse a pensar en quién o quiénes son los responsables de las carencias que se van manifestando. Más bien, lo que se requiere es construir todo aquello que necesitan los profesores de ERE para que, en su quehacer, puedan promover el cultivo y desarrollo de la dimensión espiritual de todos los sujetos de aprendizaje.

Sin embargo, es necesario seguir revisando todas aquellas particularidades que desde el currículo llevan a cabo los docentes de ERE encuestados y entrevistados en distintas ciudades de nuestro país. Lo primero que habría

5 Esto lo manifestó un docente durante la entrevista que se le hizo.

que resaltar es que los mismos profesores reconocen que desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no hay ejes, ni temáticas propuestas, sino que ellas provienen de la Conferencia Episcopal de Colombia. Esta situación ha generado otras dos:

1. O se basan exclusivamente en esa propuesta, articulando el plan de estudios de la ERE con las acciones pastorales católicas o cristianas.
2. O, se hace uso de ella, pero también se le anexan otro tipo de temáticas, pasando por historia de las religiones, filosofía de la religión y hasta ética.

Sobre este segundo ítem, hay que aclarar que en las encuestas los docentes manifiestan que el hecho religioso es una de las temáticas más importantes en la ERE y dentro de ella ubican: tradiciones religiosas, religiones comparadas y nuevas religiones. No obstante, hay otro grupo de profesores que ven como temática importante el cristianismo, al cual le suman las temáticas de: Biblia, Jesús, María, los doce apóstoles, etc.

También, según varios docentes, al no existir una propuesta del MEN, la asignatura de ERE la orientan profesores de cualquier otra especialidad e incluso “la integran” con ética y valores. Así mismo, vuelven a surgir elementos como la relación que los docentes impulsan entre las temáticas con la realidad o cotidianidad del estudiante, tanto que se considera que desde allí se deben desarrollar las competencias ciudadanas y educar en y para la paz.

Ahora, dicho todo esto respecto al currículo, se procederá a abordar lo referente a la didáctica. Cuando se le solicita a los docentes describir los elementos de la didáctica de la ERE ellos plantean infinidad de actividades de las cuales se sirven para realizar su quehacer. Estas actividades son:

1. Mesas redondas.
2. Talleres.
3. Reflexión de textos.
4. Observación de películas.
5. Cantos.
6. Dramatizados.

7. Tareas de consulta.
8. Carteleras.
9. Uso de libros.
10. Uso de la Biblia.
11. Uso del catecismo.
12. Cuentos.
13. Videos.
14. Crucigramas.
15. Juegos.
16. Conversatorios.
17. Exposiciones.
18. Convivencias.
19. Dinámicas.
20. Salidas pedagógicas.
21. La celebración del acto litúrgico (Eucaristía).
22. La oración.
23. Mapas conceptuales.
24. Pregunta problematizadora.
25. Ensayos.

Del mismo modo, varios docentes resaltaron que es muy importante hacer uso de la tecnología y mantener una relación entre las temáticas que se enseñan y la realidad. Por último, son llamativas dos respuestas referentes a la didáctica, ya que un docente plantea que los elementos de aquella, en cuanto a la ERE, se dan desde el aprender a hacer y el saber hacer que relaciona la teoría con la práctica. A su vez, otro docente manifiesta que los elementos del acto didáctico de la ERE son: el docente, el estudiante y el contexto de aprendizaje.

De otra parte, es relevante señalar que los documentos o textos en los que los docentes encuestados se apoyan son los propuestos por la Conferencia Episcopal de Colombia, seguidos de los libros académicos que abordan el hecho religioso y también los textos escolares de

editoriales como Norma, Santillana, etc. Por último, aunque en una menor medida, emplean el Catecismo de la Iglesia Católica y los documentos de la Confederación Iberoamericana de Escuelas Católicas (CIEC). Si bien estos son los textos usados por la muestra de docentes de ERE, vale la pena revisar la forma en que ellos desarrollan sus clases, puesto que allí se evidencian ciertas fases o momentos, de tal modo que los profesores coinciden en el hecho de que primero hay una motivación o contextualización, una actividad o trabajo en clase y luego se procede a evaluar. Dentro de estos momentos se pueden ubicar algunas de las veinticinco actividades mencionadas anteriormente.

Para finalizar lo correspondiente a la didáctica, vale la pena comentar la respuesta de los docentes sobre una pregunta que se les plantea en la encuesta, la cual consiste en: cómo trabajan con los estudiantes que plantean no tener afinidad con ningún credo religioso. El 61.3% manifiestan que incluyen a aquellos estudiantes, respetando su posición. Mientras que el 29% dice abordar la ERE desde una perspectiva amplia, no confesional.

Pasando a la evaluación de la ERE, aunque sin abandonar lo mencionado en el párrafo inmediatamente anterior, es preciso evidenciar que los docentes dicen que lo que evalúan en un chico o chica que manifiesta no tener afinidad con ningún credo religioso, es si ha adquirido un conocimiento sobre los contenidos abordados en clase, al igual que tienen en cuenta el análisis comparativo que ellos hacen de las temáticas con su realidad. Asimismo se evalúa su capacidad crítica y argumentativa.

Siguiendo en esta línea, otra de las preguntas de la encuesta es si los profesores consideran que la evaluación del área debe hacerse dependiendo del credo que profese cada estudiante. Ante esto hay posiciones divididas, puesto que mientras algunos consideran que esto no sería una buena tarea, otros plantean que sí lo es. Para los primeros, hacer una evaluación de este tipo no es conveniente porque esta debe ser incluyente. De la misma manera, algunos docentes dicen que como la ERE apunta a la dimensión trascendente y espiritual no tendría que evaluarse la confesionalidad, puesto que la fe hace parte del fuero personal. Así, la ERE va dirigida a la formación como persona y no es una catequesis ni un proceso de proselitismo religioso.

Pero, ¿cuáles son las razones que plantean aquellos profesores que consideran que la ERE debe evaluarse teniendo en cuenta el credo que practica cada estudiante? Una parte de la población encuestada manifiesta que es valioso evaluar de esa manera, ya que a través del ambiente académico los estudiantes pueden darse cuenta del vacío que hay en su fe y que deben llenar. De igual modo, y según ellos, la evaluación permite conocer la diversidad de riquezas de cada religión y los temas que comparten. Por último, otra de las razones que manifiestan algunos profesores para evaluar de esa forma, se centra en que como los estándares están dados por la Conferencia Episcopal de Colombia, son católicos, lo cual debe generar apertura a todo tipo de experiencia trascendente y espiritual.

Por otra parte, en cuanto a las actividades evaluativas que los docentes de ERE emplean, las que obtuvieron un porcentaje alto son: 1. Evaluar desde una perspectiva cualitativa, es decir, desde el accionar de los estudiantes en el obrar ético y 2. Tener en cuenta la convivencia desde la tolerancia religiosa en el aula de clase. Así, la revisión de tareas y el llevar cumplidamente el libro empleado en clase son las actividades evaluativas menos utilizadas. Teniendo en cuenta esto, vale la pena revisar lo que dicen los docentes entrevistados en cuanto a la intención con la que desarrollan la evaluación en el área de Educación Religiosa. Algunos manifiestan, obviamente, que la evaluación forma parte de los procesos enseñanza-aprendizaje y aunque atiende aspectos conceptuales y cognoscitivos, en realidad ella debe abordar la aplicación de los contenidos en situaciones prácticas, vivenciales, de la realidad social, permitiendo una transformación en el entorno del estudiante. De allí que la evaluación no sea sólo en algún momento específico, sino que se realiza de forma permanente, durante todo el proceso formativo, por eso para algunos profesores es necesario valorar la capacidad de análisis y crítica de los estudiantes con respecto a sus creencias, sumado a una autoevaluación.

Para concluir con lo que corresponde a la evaluación, es necesario comentar que varios docentes plantean que la prueba que realizan a sus estudiantes sí influye en la toma de decisiones para la planeación y desarrollo de las clases, puesto que permite identificar las necesidades y motivaciones que presentan los chicos y chicas a fin de incluir temáticas o situaciones que apunten a su realidad. De igual manera, los profesores manifiestan que la evaluación facilita dos momentos: a los estudiantes la

revisión de sus aprendizajes, y en cuanto al docente, la observación de sus métodos y prácticas pedagógicas, al igual que el replanteamiento de las mismas, de ser necesario.

Ahora bien, después de esta revisión general de algunas de las respuestas concedidas por la muestra seleccionada de profesores de Educación Religiosa Escolar, es necesario hacer énfasis en la propuesta teórica (teorías nucleares, prácticas y otras teorías) de la que se parte para esta investigación sobre ERE, la cual se comprende como una disciplina escolar, que tiene un corpus propio, donde su objeto de estudio son las dimensiones espiritual y trascendente del ser humano (Botero y Hernández, 2017).

Sin embargo, antes de entrar de lleno en la Educación Religiosa como disciplina escolar, hay que mencionar que en la primera fase de investigación llevada a cabo entre la Universidad Santo Tomás de Bogotá (USTA) y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali (UNICATÓLICAFUCLG), más específicamente en el libro “Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar”, se indicó que los estudios de la religión son aquellos fundamentos epistemológicos que la ERE necesita, de tal forma que categorías como: lo sagrado, sentido de la vida, hecho religioso, espiritualidad, pluralismo religioso e interculturalidad son indispensables para aquella área. Por este motivo, también resulta vital tener en cuenta el aporte que hacen los estudios que se ocupan del fenómeno religioso, los cuales abordan de manera integral e incluyente todos los sistemas religiosos y las prácticas que se puedan identificar como asociadas: religiosidades, espiritualidades de todas las culturas, incluidos los pueblos originarios.

Hablar de los estudios de la religión y sus aportes conlleva el no desconocimiento de la realidad escolar, puesto que, como se ha podido apreciar en las mismas respuestas de los docentes consultados a lo largo del país, en los salones conviven diversidad de creencias religiosas (eso incluye las originarias), al igual que la no creencia en alguna divinidad, y aun así ante ello varios profesores no están interesados en dejar de lado la formación integral de aquellos chicos y chicas, de tal modo que lo que se asume es una actitud de escucha y respeto por el otro y sus pensamientos.

Por otra parte, y retomando ya el tratamiento de la Educación Religiosa como disciplina escolar, es evidente que aquel concepto (ERE) ya lleva consigo la referencia a la escuela, pero también hay que tener en cuenta otras razones:

1. La misma Ley General de Educación (Ley 115), indica que ella es un área que se debe abordar en el ámbito académico, como parte de una formación integral.
2. El ser humano posee una espiritualidad imposible de desconocer, la cual se evidencia, como hace un momento se manifestó, en la existencia de variadas creencias respecto a la divinidad, o la no creencia en ella, o el hecho mismo de concebir que hay una fuerza impersonal y universal de carácter no divino. Por esto, la ERE “es una disciplina de indagación intelectual y de disertaciones, con lo cual puede generar investigación, conocimientos y prácticas sobre la dimensión espiritual y trascendente de la persona; es decir, potencializa la inteligencia espiritual” (Botero, C. y Hernández A., 2017, p. 133).

Así, resulta preciso hacer una reflexión en torno a lo que es ERE, a su naturaleza o identidad. Por esto, en este segundo libro, resultado de la investigación interinstitucional, se plantea que la Educación Religiosa Escolar está mediada por una triple base nuclear, esto es, por tres conceptos que se interrelacionan: la dimensión religiosa, la espiritual y la trascendente. Sin embargo, estas dimensiones son solo una parte de los constructos que la ERE presenta como disciplina escolar, ya que en el libro “Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar”, fruto de la primera fase de investigación, como ya se ha dicho, se plantean:

- Teorías nucleares: dimensión espiritual, inteligencia espiritual, dimensión trascendente.
- Teorías prácticas: currículo en ERE, didáctica en ERE, evaluación en ERE.
- Otras teorías: disciplinas independientes, pero próximas que posibilitan el progreso del objeto propio de la ERE: antropología de la religión, sociología de la religión, psicología de la religión, filosofía de la religión, fenomenología de la religión; entre otras. (Botero, C. y Hernández A., 2017, p. 135)

Si bien en la cita se aprecia que en las teorías nucleares no se referencia la dimensión religiosa, es importante aclarar que dicho término se comenzó a emplear en la segunda fase de la investigación, pasando del concepto de pluralismo religioso al de dimensión religiosa, ya que se consideró que este último es más abarcante. Del mismo modo sucede con el término de inteligencia espiritual, el cual es integrado al de dimensión espiritual. Sin embargo, hay que anotar que es el concepto de pluralismo religioso el que está sustentado desde la Constitución Política de nuestro país cuando se plantea que Colombia es una República pluralista, al igual que desde varias sentencias de la Corte Constitucional. Por su parte, la dimensión espiritual y trascendente se evidencian en documentos normativos como lo son: la Ley General de Educación (115), los Indicadores de logro curriculares del Ministerio de Educación (1998) y el Decreto 4500 (2006).

Con todo y esto, los documentos legales no son los únicos que se refieren a dichos términos, sino también diversos autores colombianos que han invertido parte de sus vidas a la indagación por la ERE. Asimismo, es en las encuestas y entrevistas realizadas a los docentes de ERE, en ocho ciudades de nuestro país, donde se refleja el uso de la triple base nuclear. Los profesores de dicha asignatura no solo mencionan y hacen uso de los estándares y competencias creados por la Conferencia Episcopal de Colombia, sino que también manifiestan integrar a su quehacer otro tipo de planteamientos como lo son los estudios de la religión, ya sean ubicados desde la historia o la filosofía (historia de la religiones y filosofía de la religión).

Por otra parte, y en lo que corresponde a la didáctica, el currículo y la evaluación en ERE, resulta indispensable llevar a cabo una comprensión epistemológica de cada uno de aquellos conceptos presentando la relación que existe entre ellos y los diferentes enfoques o teorías en que se basan los docentes entrevistados y encuestados a nivel nacional. La intención es evidenciar cómo perciben los profesores de ERE, desde el aula, la didáctica, el currículo y la evaluación de su área, pero ello en diálogo con nuevas perspectivas que permitan la actualización y promoción de humanidad como espiritualidad y espiritualidad como humanización.

Por último, no hay que perder de vista que la apuesta de este equipo de investigación deriva en unas conclusiones que desembocan en la necesidad de una transformación epistemológica de la ERE, teniendo en

cuenta las tres teorías nucleares: dimensión religiosa, dimensión espiritual y dimensión trascendente. Del mismo modo, este viraje se fundamenta en los aportes de los estudios de la religión. Sin embargo, no hay que desconocer que el cambio en la forma de concebir la ERE conlleva también a una transformación en el modo de abordarla, en su praxis. Así, la transformación pedagógica será otra tarea por realizar.

Dicho esto, vale la pena enfatizar que, definitivamente, la ERE colombiana requiere ser considerada como una disciplina escolar amplia, desligada de la confesionalidad, cualquiera que sea, de tal modo que pueda ser un área que de verdad apunte a la formación integral humana, que aborde la dimensión espiritual y trascendente sin desconocer la existencia de una dimensión religiosa plural, diversa.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Botero, C. y. Hernández, A. (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Conferencia Episcopal Colombiana (2017). *Lineamientos y estándares curriculares para el área de educación religiosa*. Bogotá, D.C.: Editorial Delfín.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 del 8 de febrero*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 20 de 1974*. Recuperado de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1576219>
- Gumucio, S. (2011). *Recogida de datos Métodos cuantitativos. Ejemplo de encuestas CAP*. IGC Communigraphie. Recuperado de https://issuu.com/medecinsdumonde/docs/mdm_guia_encuesta_cap_2011
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Indicadores de logros curriculares: hacia una fundamentación*. Bogotá, D.C.: MEN. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Directiva ministerial 002 del 5 de febrero*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-86181_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Decreto 4500: Normas sobre la Educación Religiosa*. Bogotá, D.C.: MEN. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115381_archivo_pdf.pdf
- Ministerio del Interior (1998). *Decreto 354 de 1998*. Bogotá, D.C.: MININTERIOR. Recuperado de https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/decreto_354_de_1998.pdf

CAPÍTULO 2.

LOS ESTUDIOS DE LA RELIGIÓN Y LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR, UNA RELACIÓN INCIPIENTE EN COLOMBIA

EDUARD ANDRÉS QUITIÁN ÁLVAREZ¹

*La religión no explica nada, sino complica todo (...)
Lo que acontece en tiempos de incredulidad
no es que los problemas religiosos parezcan absurdos,
sino que no parecen problemas.
(Gómez, N., 2005, P. 229)*

Introducción

La Educación Religiosa Escolar (ERE) como área de formación disciplinar en los planes de estudio de las instituciones educativas de Colombia ha respondido tradicionalmente a intencionalidades catequísticas de carácter cristiano y católico. Llama la atención que así la Constitución Política de Colombia de 1991 haya reconocido el pluralismo religioso, la libertad de cultos y la laicidad del Estado en sus Artículos 1 y 19, y según la Sentencia C-350 del 4 de agosto de 1994 de la Corte Constitucional, la Iglesia Católica siga incidiendo directamente en la declaración de los objetivos y contenidos de la educación religiosa y moral que se imparte en establecimientos educativos privados y oficiales del país.

1 Licenciado en Educación con énfasis en Estudios Religiosos de la Universidad de La Salle, Filósofo y Magíster en Filosofía de la Universidad de Los Andes. Miembro de la Red de programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE) y de la Sociedad de Estudios Kantianos en Lengua Española (SEKLE). Profesor y coordinador del programa de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: eduardquitian@gmail.com

Tradicionalmente la ERE correspondió al modelo catequístico y evangelizador configurado por la Iglesia Católica para difundir sus enseñanzas doctrinales y morales en el conjunto de la sociedad colombiana. Esta institución aprovechó su cercanía con el Estado en no pocos periodos históricos para influenciar la educación privada y pública del país, contribuir a los intereses de grupos políticos específicos y reforzar su poder religioso y moral entre los ciudadanos, invisibilizando otras expresiones espirituales minoritarias (Castrillón, 2011, pp. 54-63).

Este modelo se impuso con algunos altibajos entre gran parte del siglo XIX y hasta finales del siglo XX y se mantuvo vigente de la mano de posturas confesionales propias de las comunidades religiosas católicas y la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC) en correspondencia con el Concordato firmado entre el Gobierno de Colombia y la Santa Sede en 1973.

La reflexión de las orientaciones del Concilio Vaticano II (1963-1965) trajo consigo el reconocimiento del diálogo interreligioso y el ecumenismo por parte de la Iglesia en el contexto mundial, pero también la emergencia de la teología de la liberación y un movimiento eclesial en América Latina que hizo una opción preferencial por los pobres y los jóvenes en su acción pastoral.

Estas nuevas claves de lectura del Evangelio y la misión de la Iglesia dieron lugar a investigaciones sobre la naturaleza y fundamentación de la ERE por parte de teólogos como José Luis Meza, María Elizabeth Coy, Isabel Corpas y Jaime Bonilla. Estos desarrollos investigativos motivaron que la CEC revisara y actualizara los Estándares para la ERE en 2004, dando lugar a una segunda versión en el año 2012 y a una tercera en 2017, que procuraron configurarse como una propuesta abierta a temas actuales como el ecumenismo, el diálogo interreligioso, las nuevas tecnologías, el cuidado del medio ambiente, la multiculturalidad, entre otros, sin perder de vista su apuesta confesional de “(transmitir) a los alumnos los conocimientos sobre la identidad del cristianismo y de la vida cristiana” (CEC, 2017, p. 10).

Al respecto, llama la atención que las demás confesiones cristianas no católicas presentes en el país no hayan dado lugar a una propuesta de estándares para la ERE desde su perspectiva, teniendo el derecho a hacerlo en aplicación del reconocimiento constitucional de la libertad religiosa y de cultos.

Paralelo a la legitimación de la ERE desde la misión de la Iglesia, algunos estudiosos como Álvaro Hernández y Carlos Botero postularon una legitimación desde la dimensión espiritual del ser humano y el papel de la religión en la cultura. Esto a partir del reconocimiento del pluralismo religioso en sociedades democráticas y laicales, la posibilidad del cultivo de la inteligencia espiritual y la valoración de las religiones diferentes a la propia, a partir de un conocimiento profundo de esta. Estos nuevos enfoques de la ERE como disciplina escolar no pueden encontrar su fundamento en la teología únicamente, sino que deben abrirse a los Estudios de la Religión (ER) que la asumen como un componente de la cultura que puede ser abordado desde diversas disciplinas humanas y sociales como la filosofía, la antropología, la psicología, la sociología, la historia, entre otras.

Este capítulo tiene como propósito sugerir e incitar el abordaje del ejercicio de la ERE desde los ER en el contexto colombiano, teniendo en cuenta su escaso desarrollo en las propuestas curriculares de las Instituciones de Educación básica y media, y en los planes de estudio de las Licenciaturas ofertadas por Instituciones de Educación Superior en esta área. La primera parte busca definir estos Estudios como área de conocimiento académico; la segunda, procura plantear la ERE como escenario didáctico de los ER, y la tercera, profundiza en algunas posibles relaciones que se pueden establecer entre los ER y la ERE en el contexto educativo colombiano.

1. Los Estudios de la Religión como área académica de conocimiento

Desde sus orígenes, el pensamiento religioso y la teología cristiana adoptaron las categorías del pensamiento especulativo con el fin de demostrar la verdad de sus dogmas de manera filosófica y racional. La pretensión fue convertir el discurso poético y metafórico de la religión en discurso teológico y posicionarlo como ciencia.

Los cristianos querían que su confesión pudiera confirmar, antes que todo, que la existencia de Dios no era materia solamente de fe, sino, sobre todo, que era algo que podría ser experimentado y probado por otras facultades naturales, aún más por la razón. (De Moraes, 2015, p. 84)

Se asumió que había correspondencia entre el entendimiento y las cosas cognoscibles en la medida en que el ser humano poseía algo común a Dios, la razón y el alma. El desarrollo de la teología se hizo en estrecha correspondencia con los dictámenes del Magisterio Romano que promulgaba un universalismo religioso y dogmático. De manera paralela, la filosofía y la ciencia avanzaron en investigaciones autónomas que dieron lugar a un renacimiento de las ideas griegas más genuinas.

En la modernidad, la religión dejó de ser el fundamento para concebir y explicar el mundo, y las realidades humanas empezaron a ser abordadas de manera autónoma. La fe no fue más el referente del saber en la medida en que el conocimiento teórico y racional empezó a privilegiarse. Así, “el conocimiento orquestado por la teología tomista-agustiniana fue substituido por alternativas teóricas que eran antropocéntricas y ganaban mucho impulso con la asociación entre la libre investigación y los instrumentos de la experiencia y la observación de origen artesano” (De Moraes, 2015, pp. 93-94).

Por otra parte, la relación del ser humano con la religión cambió de manera determinante en estos tiempos porque empezó a ser asumida como objeto de análisis y estudio racional, yendo más allá de su configuración como forma de vida personal y social. Lo anterior se explica por la concepción emergente de la sociedad secularizada mediante la cual la religión dejó de ser vista como el horizonte único y suficiente de sentido y empezó a verse como una esfera más de la vida social, junto con la economía, la política, el arte y otras. De manera paralela, se dieron otros fenómenos como la reducción del poder político de las instituciones religiosas, así como la aparición de saberes especializados que se encargaron de analizar cada una de las facetas de la sociedad, entre ellas, la religión.

La pregunta de Kant por la posibilidad del conocimiento teórico dejó ver la insuficiencia epistemológica de la teología y la metafísica clásicas. El conocimiento de aquello que supera las condiciones de espacio y tiempo no es viable para la razón humana. El ser humano puede pensar objetos que trascienden dichas condiciones como la idea de Dios o de la inmortalidad del alma, pero no puede conocerlos. Lo anterior explica el abordaje kantiano de la religión dentro de los límites cognoscitivos de la razón.

La nueva racionalidad inaugura un horizonte de pensamiento en el que las explicaciones y las imágenes del mundo serán aquellas que se insertan en discursos en que los cuestionamientos intelectuales son refrendados en el tiempo y el espacio palpable de los observadores. (De Moraes, 2015, p. 87)

Ahora, si bien este posicionamiento de la razón dio lugar a una manera nueva de concebir la religión, también sucumbió ante los riesgos del ensimismamiento y la supra valoración de sí que le hicieron perder de vista otras dimensiones o aspectos de la vida humana como la sensibilidad, el arte, la religiosidad, la sociabilidad, el lenguaje, entre otras.

En respuesta a este movimiento racionalista y cientificista, surgieron el idealismo y el romanticismo como movimientos filosóficos y culturales a finales del siglo XVIII y el siglo XIX que buscaron resignificar la integralidad del ser humano. Hegel planteó que la conciencia humana es una experiencia que se forma a sí misma en una dinámica dialéctica entre el sujeto pensante y la totalidad en que se desenvuelve como ser social y finito. Siendo así que:

le cabe a la filosofía revelar conceptualmente las expresiones de la verdad en el discurrir de la historia humana, de tal manera que cada una de las formas de conocimiento constituido en la historia, revele la verdad de aquella anteriormente manifiesta. (De Moraes, 2015, p. 88 - 89)

El conocimiento no es una actividad autónoma sino una construcción relacional, contextualizada e histórica. El viraje interpretativo que suscitó Hegel hizo que la religión ya no fuera vista

más en la absolutidad de sí misma, sino siempre en una relación intersubjetiva, en una interacción acontecida mínimamente entre dos seres humanos. La religiosidad es una articulación de uno o más individuos a partir de acciones, pero siempre en un juego lingüístico y socio-cultural. (De Moraes, 2015, p. 92)

Así como el arte, la religión es la expresión de un mundo social. El ser humano es un ser de expresiones religiosas y culturales, dispuestas a partir de los límites y las posibilidades cognitivas y socio-culturales expresadas en contextos históricos concretos. Por su parte,

el pensamiento romántico se preocupó por repensar la dimensión auténticamente humana y, así, se descubrió insatisfecho. Cuando evitaron cruzar exclusivamente los dominios de las ciencias de la naturaleza y la lógica, los intelectuales románticos descubrieron las experiencias de lo sagrado y del arte como expresiones que también las conducían al mundo fenoménico y abierto del espíritu. (De Moraes, 2015, p. 94)

Este desarrollo previo explica la aparición de los ER a finales del siglo XIX, entendidos como un área del conocimiento que hace un abordaje académico de la religión, en la medida en que “(...) no tiene que ver con instancias inalcanzables para el discurso científico, sino que, una vez se articula en la esfera intersubjetiva, asume una dimensión pública que hace posible el análisis de los discursos y de las prácticas que establece” (Pieper, 2017, p. 132). El propósito de los ER no es confesional sino académico, no busca formar seguidores de un credo específico sino comprender la religión como una dimensión de la vida humana. En esto último radica su diferencia con la Teología cuyas finalidades religiosas prácticas son innegables.

En esta etapa de inicio, surgió una inquietud sobre la manera de adelantar los ER que dio lugar a dos posturas epistemológicas. La primera, expuesta por Max Müller, considera que la religión ha de ser abordada de manera imparcial y distante con el fin de evitar cualquier miedo o favorecimiento que pueda interferir en el ejercicio académico. Según esta, cualquier influencia práctica de la religión puede poner en riesgo las condiciones de rigurosidad y objetividad del estudio científico proyectado.

Y la segunda, expuesta por William Kristensen, señala que un abordaje científico de la religión necesita una perspectiva empática que posibilite un ejercicio comprensivo desde dentro. “Por medio de la imaginación, sería posible comprender lo que el fiel experimenta o siente, absteniéndose de juzgar sobre la verdad o la falsedad de la creencia religiosa” (Pieper, 2017, p. 134). Así entonces, el estudioso de la religión debe tener presente su propia experiencia al momento de formular categorías de análisis, contrastar significados e intenciones, y comprender el sentido de la religión en la vida de los grupos sociales.

Más adelante, Horkheimer señaló que la religión es una experiencia dialéctica que se da entre la historicidad social y la finitud personal, lejana

a cualquier asomo de absolutismo religioso o científico. La religión deja de ser abordada como objeto de análisis formal y empieza a ser apreciada desde una perspectiva interpretativa en la que sus símbolos, experiencias y lenguajes reflejan un rechazo al carácter contradictorio y contingente de la vida humana. Estas experiencias aluden a un sentido de esperanza que impide que las situaciones fatales y contradictorias de la vida sean asumidas como realidades categóricas.

La comprensión teórica de la religión encontró un abordaje diferenciado en Otto, quien propuso una comprensión de la religión anterior a cualquier manifestación social, personal y cultural de la misma. Tal experiencia originaria puede ser abordada teóricamente a partir del “sentimiento de lo numinoso”, concepto elemental de la posible vivencia de la religión, o a partir de los sentimientos del “tremendo misterio y el misterio fascinante”, dimensiones fundamentales que se vinculan de manera simultánea a la experiencia religiosa. Sumado a esto, Tillich amplió el referente de comprensión de la religión, mediante una interlocución intencionada entre la teología, la filosofía y las ciencias humanas.

Así, el género humano cuenta con una “reserva comprensiva” de la religión, es decir, un cúmulo de intenciones significativas expresadas en formas culturales disímiles que demandan un ejercicio de interpretación. A las ciencias hermenéuticas y, por consiguiente, a los ER les corresponde la tarea de reconstruir tales intenciones y significados, y rastrear las formas de revelación del sentido de la vida y de lo sagrado en las diversas culturas. En las expresiones culturales mediadas por el arte, la moral y la cognición, subyace una búsqueda por lo sagrado incondicionado.

Este conjunto de ideas sobre la religión dio lugar a distintos enfoques e intencionalidades investigativas. Algunos estudiosos buscaron describir el fenómeno religioso desde una perspectiva empírica y externa, mientras que otros procuraron comprenderlo desde una postura cercana y participante, atenta a las relaciones con el contexto. Los primeros quizás movidos por una concepción de la religión como fuente limitada del conocimiento o ámbito que no puede ser aprehendido desde la razón; y los segundos asumiéndola como un horizonte de comprensión desde la imaginación y una postura de afinidad sin perder la distancia que demanda un tratamiento científico.

Este abordaje comprensivo o hermenéutico tiene que hacerse “desde los estudios literarios, las narrativas históricas, la psicología interpretativa, la antropología cultural y la sociología comprensiva con el fin de recoger las “construcciones del espíritu humano” y el sentido que estas expresan” (Rodrigues, 2015, p. 58). Esto en consonancia con Eliade quien señala que el entendimiento del fenómeno religioso demanda una búsqueda de los significados que tiene para los individuos (religiosos) y que determinan su manera de orientar sus relaciones sociales, configurar sus costumbres y códigos morales, comprender su papel personal en el mundo y dar un sentido a su propia existencia.

El fenómeno religioso tiene una faceta externa que se evidencia en el plano de las relaciones socio-políticas y las acciones, pero también una interna que se expresa en el nivel ontológico de la experiencia de hallar y asignarle sentido a la propia existencia. Este último es, según Georg Simmel, “el impulso primero de la religión (...) que se presenta como un sistema total de comprensión de la existencia” (Rodrigues, 2015, p. 60).

Por esto, comprender la religión implica adentrarse en el espectro de las ideas y prácticas religiosas que reflejan la experiencia particular. Más allá de los análisis que se centran en las expresiones fácticas y la proyección de las relaciones sociales que trae consigo la religión, las investigaciones hermenéuticas van en procura del sentido de vida que emerge en el devenir de la experiencia religiosa de cada creyente.

En el ámbito académico, los ER se posicionaron como un

área de estudio académico de la religión (...) que incluye la descripción, interpretación, comparación y explicación de las ideas, textos, comportamientos e instituciones, lenguajes (símbolo, mito, rito y doctrina) y las prácticas de las más variadas tradiciones religiosas, como también la reflexión sobre los conceptos que cada ámbito de estos moviliza, sin presuponer la superioridad de una tradición religiosa sobre otras. (Pieper, 2017, p. 131)

No obstante, el desarrollo de los ER como área de conocimiento académico ha venido tomando diversas formas según las circunstancias y los contextos. En primer lugar, los ER se han trabajado de manera integrada con la Teología

entendida como una disciplina que puede aportar a la comprensión de la estructura de las religiones desde reflexiones sobre la doctrina, la moral y las narrativas sagradas específicas.

La teología ha ayudado a recuperar y comprender la influencia del cristianismo en el legado cultural del contexto latinoamericano, pero quedarse con este panorama daría paso a una visión unívoca y reducida de las expresiones religiosas o espirituales del ser humano. Ante esto, “(L)as ciencias de la religión constituyen un canal importante para posibilitar un ejercicio reflexivo: de perfeccionamiento de la comprensión de lo religioso como “objeto o fenómeno de la cultura”” (Teixeira, 2006, p. 73). Estas permiten tomar distancia de la propia religión y tener una visión amplia de las creencias y experiencias religiosas de los seres humanos.

En segundo lugar, los ER se han puesto en relación con la formación del ser humano, identificando experiencias humanas en el devenir de las religiones que pueden aportar a la dimensión práctica. Más allá de satisfacer fines cognitivos (aprender o enseñar sobre religión), esta perspectiva apunta a fines formativos (aprender y enseñar a vivir desde la religión). En tercer lugar, los ER se han concebido como las lecturas que hacen diversas disciplinas para comprender el fenómeno religioso desde sus saberes y metodologías investigativas particulares. Las disciplinas que analizan la religión desde su propia epistemología como la sociología, la antropología, la filosofía, la psicología y la historia dialogan y contribuyen a una comprensión amplia de la religión como fenómeno humano, social y cultural.

Finalmente, los ER han sido considerados como un ámbito disciplinar autónomo y original, que no depende ni se legitima a partir de los aportes de otros saberes. La justificación de esta actitud especializada radica en la especificidad y amplitud del objeto de estudio. Tan solo cuando los ER logren dicho estatus epistemológico y metodológico, podrá darse un verdadero diálogo interdisciplinar.

2. La Educación Religiosa Escolar como escenario de enseñanza y aprendizaje

La ERE fue declarada por la Ley General de Educación de 1994 como un “área obligatoria y fundamental” del plan de estudios de las instituciones educativas en Colombia y se convirtió en un asunto difícil de desarrollar en las prácticas pedagógicas debido a la trayectoria del catolicismo como religión oficial del Estado colombiano desde la Constitución de 1886, a la incursión influyente de la Iglesia Católica en el sistema educativo, a las no pocas ambigüedades presentes en el marco legal y a la escasa comprensión de los desafíos constitucionales de la laicidad, la diversidad religiosa y la libertad de cultos por parte de los sectores académicos interesados en la ERE.

Desde los tiempos de la Conquista y la Colonia en América Latina, el catolicismo se posicionó como religión oficial con una influencia preponderante en la educación de las nuevas generaciones, con claros intereses moralizantes e ideológicos. Se impuso el Catecismo en la escuela desde una perspectiva dogmática y unívoca, y bajo el amparo legal y político del Estado. Esta alianza se vio reflejada en la organización curricular de la ERE, la formación pedagógica, la metodología de la disciplina y las estrategias didácticas.

De manera paulatina, y gracias a la incursión pausada de los ideales del liberalismo económico y filosófico en el medio latinoamericano, este modelo homogeneizador de la ERE empezó a ser cuestionado. Una nueva perspectiva social y cultural fue emergiendo hasta cuando se declaró un cambio en la relación del Estado con la religión en la Constitución Política de 1991. El país dejó de declararse como Estado católico y se identificó como aconfesional y laico.

En coherencia con lo anterior, la Sentencia C-027 de 1993 de la Corte Constitucional declaró inexecutable varios artículos del Concordato establecido entre el Estado colombiano y el Vaticano de 1973 por vicios de inconstitucionalidad y en los siguientes términos:

A los artículos X, XI, XII y XIII, se les “define” como manipulación de la educación en virtud de los exorbitantes privilegios que se otorgan a la Iglesia Católica, Apostólica y Romana que ha llevado a que juristas los

denominen “colonialismo religioso”. Privilegio que se ve reforzado con lo reglado en el artículo XII que prescribe que es la Iglesia Católica la que debe “Suministrar los programas, aprobar los textos de enseñanza religiosa y comprobar cómo se imparte dicha enseñanza” “[...] en los planteles educativos oficiales, en los niveles de primaria y secundaria”, todo lo cual supedita la enseñanza religiosa en los colegios oficiales a la que determine dicha Iglesia, puesto que es ésta la que define sobre la “idoneidad” para enseñar religión. Vale la pena preguntarse dónde están las libertades de enseñanza, de aprendizaje y de cátedra. (Sentencia C - 027 de 1993 de la Corte Constitucional)

Los nuevos principios de laicidad, pluralismo y libertad religiosa no fueron entendidos y asimilados de manera completa por la sociedad colombiana. Las instituciones educativas se resistieron a vislumbrar una dinámica social abierta a posturas, pensamientos y creencias diferentes a las tradicionales. Fue difícil aprender a crear nuevas formas de reconocimiento y relación con lo diferente y desaprender las maneras legitimadas por las autoridades convencionales y dominantes de la sociedad. Así,

(La Ley 115 de 1994 incluyó la asignatura de ERE en la formación preescolar, básica y media vocacional, pero por no conocer el alcance de la misma y por las implicaciones del pluralismo religioso, en la práctica muchos establecimientos públicos desconocieron la exigencia curricular de tal asignatura. (Lara, 2011, p. 253)

A partir de estas y otras dificultades y en atención al Artículo 19 de la Constitución sobre la libertad religiosa, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) exigió mediante la Directiva Ministerial No. 002 de 2004 que se ofertara la ERE en todos los centros educativos del país, sin hacer discriminación de su carácter público o privado.

Y la Sentencia C-555-94 de la Corte Constitucional del 6 de diciembre de 1994 advirtió que toda institución educativa ofrecería ERE sin ir en detrimento de los derechos constitucionales de libertad de conciencia, libertad de cultos y libertad de escogencia de la educación que procuran los padres hacia sus hijos.

El Estado colombiano tiene el deber constitucional de garantizar la prestación del servicio público de la educación a todas las personas que oscilan entre los 5 y 15 años con el fin de permitirles el acceso a los valores y bienes de la cultura y posibilitarles la formación en el respeto a los derechos humanos y el desarrollo de la integralidad. La ERE

(c)omo todas las áreas, contribuye a la formación integral del ser humano y le proporciona los elementos necesarios para una asimilación crítica de la cultura. De manera especial, fortalece su capacidad para analizar lo religioso dentro de la cultura de la cual forma parte. (Meza, 2011, p. 20)

Así, se generó una tensión en el marco legal colombiano entre la obligatoriedad de la oferta de la ERE y las libertades que debe salvaguardar esta área curricular en los establecimientos educativos. Dicha obligatoriedad se legitima por la dimensión religiosa que subyace al ser humano. La religión es un fenómeno antropológico y social que ha marcado a gran parte de las culturas milenarias y existentes, con expresiones morales, simbólicas, celebrativas, arquitectónicas y religiosas. Es un legado cultural que ha dado lugar al reconocimiento de la libertad de cultos y religiosa como derecho fundamental humano por parte de la normatividad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

El nivel básico de la religión es la fe genérica, es decir, la *capax fidei* o capacidad del sujeto humano de dar sentido a la vida, de reconocer su dimensión trascendente, de construir su proyecto de vida desde una espiritualidad concreta, de poder manifestar aquello que va más allá del simple ejercicio de la psique como proyección. (Lara, 2011, p. 255)

Lo anterior explica la importancia y obligación que tiene el Estado de ofrecer una formación en esta “fe genérica” y en condiciones de igualdad y libertad que les brinde criterios a los educandos para fundamentar una decisión personal sobre su adhesión a algún credo en particular o no. El Estado tiene el deber de ofertar la ERE como escenario en que las nuevas generaciones de la sociedad pueden aprender, comprender y vivenciar el derecho humano fundamental de la libertad religiosa y de cultos. Así, la ERE apoya

la comprensión de conceptos básicos en el campo religioso, en la forma como una sociedad vive la influencia de las tradiciones religiosas o incluso, niega un trascendente. Creer o no es un derecho universalmente reconocido, pero al mismo tiempo (la ERE) es significativa para comprender cómo a lo largo de la historia de la humanidad, la relación con las diferentes ideas de lo trascendente han impulsado a los grupos humanos. (Azevedo, 2008, 14)

Es importante anotar que la Resolución 36/55 de la Asamblea General de la ONU señaló que la libertad de cultos permite a los diferentes grupos religiosos “enseñar la religión en lugares aptos para estos fines”. Los criterios para evaluar la aptitud de un lugar para enseñar alguna religión específica están dados por el uso previsto a dicho espacio desde su origen y el tipo de personas que fueran convocadas en el mismo. Un lugar de culto que fue diseñado para predicar y celebrar la religión entre fieles de un mismo credo es diferente a un lugar de formación escolar que fue previsto para educar a niños y jóvenes en el pensamiento, la convivencia, la ética y la creatividad. En otras palabras,

(s)i bien todas las confesiones religiosas tienen el derecho de educar a sus seguidores en sus propias doctrinas, la sociedad en general, al reconocer el valor de la religión en la cultura, podrá enseñar para la tolerancia, el pluralismo y la diversidad en los lugares aptos para ello, y no como un ejercicio de proselitismo o adoctrinamiento. (Lara, 2011, p. 247)

Por otra parte, el Artículo 67 de la Constitución precisó que los padres de familia tienen el derecho y el deber de escoger la educación para sus hijos, que implica también la ERE con la posibilidad que dejó abierta el Artículo 23 de la Ley 115 de no permitir su recepción en los establecimientos educativos del Estado. De todos modos, es importante resaltar el papel que juegan los padres de familia en la

elección de la institución educativa (que garantice) el derecho a la formación de la libertad religiosa, con el consiguiente derecho a profesarla y a difundirla sin más restricciones que la de no aprovechar la cátedra para realizar ejercicios de proselitismo o adoctrinamiento. (Lara, 2011, p. 248)

Los desafíos formativos que trajo consigo la ERE no sólo fueron para las instituciones estatales sino también para las privadas, sean religiosas o no. El reto para los establecimientos privados es garantizar una ERE que forme a los educandos en el cultivo de la dimensión espiritual y trascendente del ser humano desde una perspectiva abierta y plural, que les permita fundamentar su opción acerca de lo religioso.

Se esperaría que con todos estos cambios y desafíos sociales, la ERE dejara de estar sujeta a los lineamientos de la CEC o de otras confesiones religiosas diferentes (en caso de que estas se dieran a la tarea y logran acordar una propuesta), para posicionarse como área de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas de la mano de los desarrollos investigativos de los programas que preparan a los futuros docentes o profesionales en esta disciplina. No obstante, el MEN ha seguido demostrando su falta de conocimiento, interés e inoperancia sobre el tema, delegando la tarea de orientar la ERE a las iglesias, que buscan, entre otras cosas, expandir su influencia confesional. Sumado a esto, la orientación epistemológica e investigativa de la mayoría de los programas universitarios de Licenciatura en Educación Religiosa se ha mantenido arraigada al modelo catequístico que se fundamenta en la doctrina y la teología cristiana de vertiente católica y que no ha abierto camino de manera decidida hacia otros abordajes.

Al hablar de la ERE como espacio de enseñanza y aprendizaje se procura superar el paradigma tradicional del acto educativo como una intervención preponderante del docente que enseña y una postura pasiva del estudiante que aprende. Las pedagogías contemporáneas le han asignado al educando un rol activo y protagónico dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje que corren por cuenta de las pedagogías críticas, el constructivismo, el aprendizaje significativo mediado, la pedagogía conceptual, la teoría de modificabilidad cognitiva, entre otras. Todo esto se ha visto influenciado por concepciones emergentes del hombre y la educación, y por las nuevas formas de producción, comunicación y gestión del conocimiento impulsadas por desarrollos tecnológicos.

Esta concepción integradora de las áreas curriculares como espacios de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en los principios de educabilidad, enseñabilidad y aprendibilidad que sustentan el acto pedagógico. “La

educabilidad significa la cualidad específicamente humana o conjunto de disposiciones y capacidades del educando, que le permiten recibir influencias y reaccionar ante ellas, con lo que elabora nuevas estructuras espirituales, que lo personalizan y socializan” (Jiménez, 2011, p. 289). Refiere a la condición de potencialidad formativa que tiene el ser humano para reconfigurar la estructura cognoscitiva, actitudinal y propositiva que le permite desenvolverse en el mundo.

La educabilidad da cuenta de un proceso formativo que realiza cada ser humano de manera insustituible e indelegable, aprovechando la experiencia y sapiencia de otros, las condiciones del contexto y el legado cultural que ha dejado el ser humano en el curso de la historia. De igual forma, alude al desarrollo de cada una de las dimensiones constitutivas del ser humano y que, en el caso de la ERE, enfatiza en la dimensión espiritual y trascendente que no está circunscrita necesariamente a la adherencia a un credo religioso.

Por su parte, la enseñabilidad alude a la

comunicabilidad de las ciencias, que no es exterior a ellas, sino hace parte de su naturaleza; depende de la relación que se establece entre la naturaleza comunicable de los saberes y las condiciones de la enseñanza. La enseñabilidad hace posible que los saberes tengan sentido para los alumnos y depende de la conciencia que el maestro tiene de los elementos del entorno sociocultural de los estudiantes que le pueden ser útiles para llevar los problemas desde el contexto de las teorías al ámbito de los intereses y referencias previas de la cultura de los alumnos. (Jiménez, 2011, p. 289)

¿A qué “ciencias” se refiere Gonzalo Jiménez, equiparables a saberes que son comunicables por naturaleza? Quizás podría estar pensando en los ER, pero el desconcierto y la confusión surgen cuando afirma que

la enseñabilidad de la experiencia religiosa se concibe como una característica de los saberes y las tradiciones religiosas a partir de las cuales se reconoce que el conocimiento religioso está preparado desde su matriz fundamental para ser enseñable con confiabilidad, validez, universalidad e intersubjetividad. (Jiménez, 2011, p. 289)

La experiencia religiosa es una forma mediante la cual un ser humano puede darle desarrollo y plenitud a su dimensión espiritual, mas no la única ni la mejor. La experiencia religiosa podría ser enseñada mediante testimonios o narrativas que dan cuenta de una vivencia personal significativa en el marco de un credo religioso. Dichas experiencias pueden ser objeto de investigación y dar lugar a un conocimiento sustentable desde perspectivas disciplinares diversas, cuyo calificativo de “religioso” tendría que tener presente la intervención del rigor científico.

Por otra parte, valdría la pena preguntarse sobre el conocimiento que puede ser enseñable en la ERE y que debe propender por el cultivo de la dimensión espiritual y trascendente del ser humano. Más allá de enseñar referentes cognoscitivos pueden enseñarse habilidades, competencias o actitudes, referidas al desarrollo de la trascendencia, la convivencia y la inteligencia espiritual. Pero también podrían enseñarse métodos o maneras de analizar el hecho religioso en relación con el propio contexto y las demás esferas que intervienen en la sociedad.

Finalmente, la aprendibilidad de la ERE permite abrir paso a la iniciativa del educando de explorar y buscar respuesta a sus propias inquietudes sobre la dimensión espiritual y trascendente de la vida humana, a partir de sus propios intereses y experiencias. Es darle la posibilidad al sujeto de gestionar sus propias rutas de aprendizaje de manera autónoma y activa, lo cual no anula el ejercicio didáctico de la ERE en el contexto escolar, pero sí le asigna una proporción adecuada con vistas a la apropiación del rol activo del educando en su proceso formativo.

3. Relaciones entre los Estudios de la Religión y la Educación Religiosa Escolar

Después de haber hecho una aproximación a los ER como un área académica de conocimiento y a la ERE como un escenario de enseñanza y aprendizaje, el propósito de esta última parte es dilucidar las posibles relaciones que se pueden establecer entre estas en el contexto colombiano.

A modo de diagnóstico y con base en la experiencia en el medio y los referentes consultados hasta aquí, es posible señalar que la relación entre

los ER y la ERE en Colombia es incipiente. En primer lugar, los planes de estudios de los programas que preparan a los futuros docentes de ERE no dan razón de un abordaje sistemático y vasto de los ER. A lo mucho, se identifican algunos espacios académicos puntuales y escasos tales como historia comparada de las religiones o psicología religiosa, que resultan minoritarios en el conjunto de las propuestas curriculares marcadas por un talante teológico y catequístico.

En segundo lugar, los desarrollos académicos e investigativos dados desde los ER y en el contexto nacional son escasos. Hay aportes puntuales realizados por académicos como Jorge Aurelio Díaz, Raúl Meléndez y Carlos Miguel Gómez desde la Filosofía de la Religión; William Beltrán desde la Sociología de la Religión; grupos de investigación como Religiones, Creencias y Utopías de la Universidad del Valle y el Centro de Estudios Teológicos y de las Religiones de la Universidad del Rosario, y proyectos de investigación como el desarrollado por profesores de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali y la Universidad Santo Tomás, sobre los fundamentos epistemológicos de la ERE, pero que aún resultan aislados e iniciales. Esto mismo se evidencia en la oferta inexistente de programas de pregrado o posgrado referidos a los ER y en la escasa literatura sobre el fenómeno religioso presente en las diferentes regiones y culturas del país.

En tercer lugar, y este más referido a la ER, las apuestas curriculares de los planes de estudio de las instituciones educativas no reflejan por lo general un abordaje de la ERE desde los ER. Algunos centros educativos, sobre todo, aquellos cuyos Proyectos Educativos están orientados por idearios confesionales, adoptan los lineamientos de sus respectivas iglesias o comunidades religiosas. Es el caso de los centros educativos católicos que adoptan los Estándares para la Educación Religiosa Escolar de la CEC. Por su parte, en las instituciones educativas oficiales se evidencia una multiplicidad de propuestas y prácticas en el área de ERE, diseñadas según la preparación, la experiencia o los intereses de los docentes designados; una improvisación de actividades inconexas que poco o nada tienen que ver con una propuesta pedagógica coherente en esta área; un desconocimiento deliberado de la ERE debido a la asignación de las horas correspondientes a otras áreas consideradas importantes o su invisibilización absoluta dentro del currículo escolar.

La ERE no ha caído en cuenta de que los ER son su fundamento epistemológico:

porque dan estructura (...) y horizonte de comprensión (a la dimensión espiritual, (con respecto a las concepciones de ser humano) y sus procesos de humanización (antropología de la religión); (...) la preocupación sobre la socialización y su concreción en la comunidad (sociología de la religión); (...) la indagación por los comportamientos y procesos mentales del ser humano (psicología de la religión); (...) el estudio sistemático de los fenómenos religiosos concretos (fenomenología de la religión) y (...) la reflexión racional de la estructura religiosa (filosofía de la religión). (Hernández, 2017, p. 32)

Ahora, frente a esta situación rudimentaria de la relación entre los ER y la ERE, es posible plantear algunas pistas de trabajo que pueden contribuir a su consolidación en los próximos años.

La ERE es una disciplina escolar cuyo propósito es traducir a los educandos los desarrollos académicos e investigativos de las ciencias humanas que se ocupan de la religión como objeto de estudio y ponerlos en relación con las demás áreas del conocimiento. Los ER se asumen como el “corpus” epistemológico de la ERE, porque dan lugar a un saber especializado que es susceptible de ser trabajado con los educandos en la escuela con miras a su formación en el pensamiento crítico, la dimensión espiritual y la convivencia. Esta postura responde al paradigma unidireccional y magistral de la educación, pero deja ver un aspecto interesante relacionado con la transposición didáctica del conocimiento que emerge al interior de las disciplinas

Así, “un contenido de conocimiento, habiendo sido designado como saber a enseñar, sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que lo van volviendo apto para tomar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Azevedo, 2015, p. 12). El conocimiento de las disciplinas, en este caso de los ER, que es seleccionado para ser enseñado en la escuela, recibe una serie de influencias provenientes de la sociedad y la cultura que lo transforman y lo adaptan a la dinámica particular de este contexto. Esto último deja ver que no se trata de una simple transposición del saber enseñable en el contexto escolar, sino de una interacción compleja entre estos que posibilita la emergencia de un conocimiento pedagógico autónomo.

Los ER pueden configurarse como los referentes disciplinares de la ERE en la medida en que aporten a la comprensión y valoración del pluralismo religioso y la diversidad cultural de la sociedad colombiana. A partir de la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, se reconoció la escuela como un espacio de encuentro de culturas, etnias y religiones diferentes, y de educación para el encuentro y el respeto en medio de las diferencias. Sin embargo, se percibe un déficit en la formación pedagógica y didáctica de los profesores para corresponder a este desafío social y en la revisión crítica de los esquemas mentales que reproducen no pocos prejuicios y dispositivos tradicionales.

Para responder a este desafío,

(e)s necesario proporcionar el conocimiento de los elementos básicos que componen el fenómeno religioso, a partir de las experiencias religiosas percibidas en el contexto del educando; así como ayudar al educando a la formulación del cuestionamiento existencial en profundidad, para dar una respuesta propia debidamente informado; analizar el papel de las tradiciones religiosas en la estructuración y configuración de las diferentes culturas y manifestaciones socio – culturales; facilitar la comprensión del significado de las afirmaciones y verdades de fe de las tradiciones religiosas; reflexionar el sentido de la actitud moral como consecuencia del fenómeno religioso y la expresión de la conciencia y de la respuesta personal y comunitaria del ser humano; posibilitar aclaraciones sobre el derecho a la diferencia en la construcción de estructuras religiosas que tienen a la libertad como su valor inalienable. (Azevedo, 2015, p. 17)

Estos aportes de los ER no sólo buscan transmitir un cúmulo de conocimientos teóricos y abstractos a los niños y jóvenes, sino formar actitudes, habilidades y predisposiciones para la convivencia y el respeto a la diferencia. Así, los saberes que circulan en la escuela

no deben reducirse a complejos entramados cognitivos; por el contrario, hay que proyectarlos a la fundamentación de la personalidad del estudiante, a través del intercambio de experiencias actitudinales que faciliten el desarrollo y la vivencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Hernández, 2017, p. 28)

La ERE puede configurarse en la sociedad como un espacio de formación en la diversidad en tanto confluyen seres humanos con historias, experiencias y preguntas disímiles sobre la dimensión trascendente, determinadas en gran manera por sus vivencias personales y familiares. La escuela es un escenario en el que interactúan sujetos con percepciones e imaginarios diversos sobre lo religioso y espiritual.

Asimismo, la ERE contribuye a valorar la religión en la dinámica de las sociedades y las culturas no sólo como un referente histórico sino como epicentro de sentido y motivación ética y política. Las tradiciones espirituales han hecho aportes a la humanidad desde el cultivo de la paz y la convivencia. Los diferentes horizontes de comprensión son un insumo privilegiado para generar diálogos y debates sobre asuntos relacionados con la religión y la espiritualidad, que cultiven emociones morales como la solidaridad, la compasión y la comprensión entre los participantes.

Además, este espacio de formación puede ayudar a minar la creencia de que lo religioso no tiene relación con la razón secular y a poner en diálogo dicha dimensión con otras esferas de la vida humana como la economía, la política, la ciencia, la sexualidad y el arte. Al mismo tiempo, este ejercicio deja ver la necesidad de reconocer las posibilidades y los límites de la religión, y de analizar cuidadosamente fenómenos históricos motivados en creencias e ideas religiosas que han devenido en situaciones contrarias a la integridad del ser humano.

Para este propósito, es imprescindible el desarrollo de propuestas pedagógicas interdisciplinarias que aborden núcleos problemáticos relacionados con el contexto y que le permitan al estudiante ampliar su panorama de formación desde una mirada crítica y analítica.

Todo lo anterior sin perder de vista que el foco de atención es “la formación de la dimensión espiritual, como la alteridad total que abre al individuo a la búsqueda de la comprensión de lo absoluto, a partir de la indagación por el sentido profundo de las realidades que desbordan su cotidianidad” (Hernández, 2017, p. 30).

Aunque la ERE en Colombia ha respondido a intereses proselitistas e ideológicos y ha sido relegada a un segundo plano por la mentalidad

cientificista y empresarial que se ha impuesto en la educación, es preciso reconocer su validez como un espacio que puede aportar a la formación integral del ciudadano y a la construcción de una sociedad democrática y participativa. El cultivo de la sensibilidad frente a lo trascendente le permite a todo ser humano vivenciar y comprender las experiencias y procesos que marcan su vida espiritual en relación con su entorno y los demás seres, en procura de un sentido de vida y una plenitud existencial.

Consideraciones finales

Las posibilidades y oportunidades de relación entre los ER y la ERE son clarividentes así su concreción actual sea escasa e incipiente. Los trabajos investigativos sobre la ERE en el contexto colombiano se han realizado desde la teología y la pedagogía, y con alusiones marginales y superficiales a los estudios de la religión. Es necesario darle un mayor desarrollo a los ER en el contexto colombiano para fundamentar las reflexiones y ejercicios pedagógicos que se generan en el área curricular de la ERE, sin desconocer los aportes de las disciplinas recurrentes.

Las instituciones y organizaciones educativas de orden privado y público posibilitarán una formación integral de los educandos mediante la consolidación de una ERE que supere los intereses proselitistas de las confesiones religiosas existentes en Colombia y atienda a las necesidades de cultura religiosa, formación humana y ciudadana, cultivo de la dimensión espiritual y comprensión del fenómeno religioso como elemento configurativo de la cultura.

Referencias bibliográficas

- Azevedo, S. (2008). *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: IBPEX.
- Azevedo, S. (2015). Uma ciência como referência: uma conquista para o Ensino Religioso. *Revista de Estudos da Religião*, (15)2, 10-25.
- Castrillón, J. (2011). Elementos históricos para una comprensión de la ERE en Colombia. En J. Meza (director), *Educación Religiosa Escolar* (pp. 37-70). Bogotá: Editorial San Pablo / Pontificia Universidad Javeriana.

- Conferencia Episcopal de Colombia. (2017). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia*. Bogotá: Ed. Delfín
- De Moraes, M. A. (2015). Dimensão teórica das Ciências da Religião. Uma discussão preliminar. *Revista de Estudos da Religião*, (15)2, 80-106.
- Gómez, N. (2005). *Escolios a un texto implícito. Tomo I*. Bogotá: Villegas Editores.
- Hernández, A. (2017). Educación Religiosa Escolar en Colombia 1991-2015. En Botero C. y Hernández A. (editores), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 17-35). Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Jiménez, G. (2011). Fundamentos pedagógicos de la ERE. En Meza J. (director), *Educación Religiosa Escolar* (pp. 259-294). Bogotá: Editorial San Pablo/Pontificia Universidad Javeriana.
- Lara, D. (2011). Fundamentación jurídica de la ERE. En Meza J. (director), *Educación Religiosa Escolar* (pp. 237-258). Bogotá: Editorial San Pablo/Pontificia Universidad Javeriana.
- Ligorio, A. A. (2015). Contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. *Revista de Estudos da Religião*, (15)2, 45-54.
- Nogueira, P. (2015). Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. *Revista de Estudos da Religião*, (15)2, 107-125.
- Pieper, F. (2017). Ciência(s) da Religião(ões). Em Azevedo S., Erandi L. y Klein R. (eds), *Compendio do Ensino Religioso* (pp. 131-139). São Leopoldo: Editora Sinodal.
- Rodrigues, E. (2015). Ciência da Religião e Ensino Religioso. Efeitos de definições e indefinições na construção dos campos. *Revista de Estudos da Religião*, (15)2, 55-66.
- Sentencia C-027 de 1993 de la Corte Constitucional. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/C-027-93.htm>
- Teixeira, F. (2006). Ciências da Religião e “Ensino do religioso”. Em Sena L. (editor), *Ensino Religioso e Formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em dialogo* (pp. 63-77). São Paulo: Paulinas.

CAPÍTULO 3.

¿QUÉ ES LO NUCLEAR DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA COMO DISCIPLINA ESCOLAR EN COLOMBIA?

CIRO JAVIER MONCADA GUZMÁN¹

*Somos seres finitos abiertos al infinito [...]
Seres efímeros abiertos a la eternidad; seres relativos abiertos al absoluto.
Esta apertura es el espíritu mismo. La metafísica consiste en pensarla;
la espiritualidad, en experimentarla, ejercerla, vivirla.*

(André Comnte-Sponville, 2006, p. 145)

La Ley General de Educación (1994) presentó a la Educación Religiosa Escolar (ERE) como un área obligatoria y fundamental del conocimiento para la formación integral de los estudiantes de la educación básica, secundaria y media en Colombia (Art. 23), sin embargo, la discusión del primer capítulo de este libro dejó en evidencia ciertas ambigüedades y contradicciones en el desarrollo histórico de la perspectiva nomológica de la ERE, pues son notorias las confusiones epistemológicas y los intereses personales y colectivos que subyacen sobre este espacio académico escolar.

La intencionalidad de este capítulo es dar a conocer las evidencias dilucidadas en el ejercicio investigativo interinstitucional que abordó la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali en conjunto con la Universidad Santo Tomás de Bogotá entre los años 2015 y 2018, en

¹ Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, estudios eclesiásticos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor San José de Zipaquirá. Docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de USTA Colombia, y de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Red de programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE). E-mail: cjm2321@gmail.com Líneas de investigación: investigación formativa, espiritualidad, estudios de la religión y ERE.

donde se evidenció la necesidad de buscar ciertas categorías que pudieran configurarse como nucleares para la comprensión y la praxis de la Educación Religiosa en tanto disciplina escolar en el marco de la Escuela Colombiana.

Esta búsqueda estuvo marcada por dos ejercicios, uno de orden documental, donde se abordaron distintos autores, escuelas y normativas respecto a la comprensión de la ERE, y otro de trabajo de campo donde fueron escuchadas las voces de los protagonistas de la Educación Religiosa en la Escuela: los docentes de ERE, quienes compartieron sus narrativas acerca de las prácticas pedagógicas que ellos vivían en su cotidianidad. A partir de estas dos dinámicas, se evidenciaron tres lugares epistemológicos que marcaron la pauta para pensar una nueva configuración nuclear para esta área del conocimiento: el pluralismo religioso, la dimensión espiritual y la dimensión trascendente desde una concepción integral de la persona humana.

Será tarea de este capítulo indagar entonces por un marco que dé fundamentación al corpus epistemológico que sostiene a la Educación Religiosa como disciplina escolar a partir de lo que llamaremos de aquí en adelante “la triple base nuclear”. Por ello, el capítulo inicia con una breve presentación de tres perspectivas (legal, teórica y práctica) que manifiestan lo nuclear de la ERE; en segundo lugar, la reflexión más teórica respecto a qué comprender por dimensión religiosa, dimensión espiritual y dimensión trascendente, para, por último, presentar unas reflexiones finales sobre la praxis pedagógica de la Educación Religiosa como disciplina escolar.

1. Tres perspectivas que develan lo nuclear de la ERE como disciplina escolar

Pensar la ERE como disciplina escolar es una tarea que emergió en el desarrollo de la primera obra de esta serie: “Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar” (Botero y Hernández, 2017)², pues en dicha obra se pretendió fundamentar su

2 Este libro fue producto del trabajo investigativo interinstitucional de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y la Fundación Universitaria Lumen Gentium de Cali en el periodo 2015-2016, los investigadores que trabajaron en dicho proyecto fueron Carlos Dairo Botero, Natalia Cuellar, Carlos Imbachi (Unicatólica), Álvaro Hernández, Christian Castaño y Ciro Moncada (USTA). En el siguiente link se podrá consultar la ficha técnica del libro: <https://selloeditorial.unicatolica.edu.co/aproximaciones-naturaleza-fundamentos->

identidad como área del conocimiento en el marco de la política pública colombiana a partir del aporte de los estudios de la religión. Sin embargo, la concreción de esta identidad en el aula solo es posible en tanto que sea consolidada en la praxis como una disciplina escolar, por lo cual, al final de dicha obra se concluyó la necesidad de pensar unas teorías nucleares que le dieran sentido a su ser y quehacer.

Para esta consolidación nuclear se dispone a continuación los hallazgos de una triple base nuclear evidenciada en tres campos del saber: en primer lugar, el componente nomológico, que aunque ya ha sido abordado por otros autores (Meza, Bonilla, Lara, Hernández, Coy), aquí tiene otra intencionalidad, no centrarse en lo ambiguo y contradictorio como sí en lo epistémico que subyace entre líneas, para intentar la proyección de un camino conciliador a partir de las puertas abiertas por la ley. En segundo lugar, el componente teórico que se ha configurado desde distintos autores, los cuales han hecho énfasis en ciertas categorías que abren posibilidades de construcción de conocimiento. Por último, desde las prácticas pedagógicas de los docentes abordados en esta investigación, pues las narrativas de los profesores de las ocho ciudades elegidas para este proyecto manifiestan ciertos ejes que dan sentido a la praxis pedagógica de la ERE en Colombia.

a. Lo nuclear percibido desde la ley colombiana

La discusión parte por lo afirmado en la Ley General de Educación (1994) que declara la obligatoriedad de oferta de la Educación Religiosa en la Escuela (Art. 23, N. 6), y luego su libre elección de acuerdo con la libertad de conciencia, religiosa y de cultos (Art. 24). Para intentar zanjar esta ambigüedad, es necesario hacer un rastreo entre diversas leyes, decretos, resoluciones y sentencias de la Corte Constitucional para evidenciar la intencionalidad de la aseveración de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, a la vez que se indaga por los lugares epistemológicos de la ERE que se pudieran llamar: nucleares.

epistemologicos-educacion-religiosa-escolar También es posible su lectura en inglés:
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16164/Paginaspreliminares.Coleccionestudioseneducacion.2018Boterocarlos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

El primer núcleo tiene como precedente el Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia (1991), el cual afirma que “los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa”. Las dos afirmaciones que componen este artículo sirven de plataforma para la comprensión de la Ley 115, pues, por una parte, se señala el derecho fundamental de la libertad de elección de los padres por el tipo de educación para sus hijos en el sentido más amplio de esta expresión y, por otra parte, la segunda afirmación especifica lo concerniente a la Educación Religiosa, ya que menciona la libertad de su elección en las instituciones educativas públicas.

Pero, ¿qué fundamenta esa libertad de elección? Al respecto, la misma Constitución Política (1991) reconoce en primer lugar a la familia como la institución básica de la sociedad (Art. 5), la cual, tendrá por tarea primordial la introducción de los menores al proceso de socialización y formación integral como ciudadanos en un contexto que proteja la libertad de conciencia y de creencias (Art. 18), la cual se hace más específica para efectos de esta discusión en una libertad de cultos (Art. 19), pues todos los sistemas religiosos son igualmente libres ante la ley.

De ahí, que en mayo de 1994 sea proclamado el estatuto de la libertad religiosa con la Ley 133, normatividad que hace aparecer otra pregunta: ¿por qué es importante la libertad religiosa para Colombia si es un Estado Laico? interrogante que necesita precisar antes otros detalles. En primer lugar, la declaración de Colombia como Estado Laico está presente en la jurisprudencia de la Corte Constitucional como se puede evidenciar en las Sentencias C-350 de 1994, C-766 de 2010, C-817 de 2011, C-948 de 2014, C-224 de 2016 y C-570 de 2016; esta aseveración es fundamentada por dos razones, a saber: primero, porque no hay ninguna relación proclamada constitucionalmente de preferencia por un sistema religioso específico, y segundo, para mantener la garantía de la libertad religiosa. Sin embargo, es prudente señalar que la Constitución Política de 1991 nunca menciona la palabra laico o laicista, ni siquiera aconfesional respecto a su comprensión como Estado, en cambio, el concepto que usa es “Pluralista” (Art. 1). No es necesario entrar en mayores discusiones sobre lo que algunos autores definen por laico, laicista, aconfesional o pluralista, lo relevante aquí es que

desde la construcción de la jurisprudencia, como desde el Artículo 1 de la Constitución, se reclama la pluralidad de Colombia como una riqueza, por ello el pluralismo religioso entra como núcleo de protección por ser parte de la diversidad cultural del Estado.

Estos argumentos permiten evidenciar entonces el punto transversal que zanja la primera incongruencia señalada de los artículos 23 y 24 de la Ley 115 de 1994: el pluralismo es una riqueza a proteger en el país, por ello la ERE se debe ofertar desde una perspectiva que no vaya en contra de la diversidad religiosa, de esta forma, se cumple con la obligatoriedad de la oferta, tanto en el sector público como en el privado y, además, no se niega la libertad a la libre elección de las familias, pues la intención no sería el adoctrinamiento, como sí una formación para la construcción del pluralismo religioso.

Por otra parte, un segundo núcleo puede evidenciarse en la proclamación de los fines de la educación dados en la Ley 115 (1994), pues el primero de ellos resalta la importancia del desarrollo de la personalidad de los estudiantes dentro de “un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Art. 5, Lit. 1). Una aseveración similar aparece más adelante cuando define a la educación preescolar “ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual” (Art. 15), y luego en uno de los objetivos mencionados en el Artículo 16: “El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento” (Art. 16, Lit. h.). Se puede intuir entonces que la dimensión espiritual es relevante en la comprensión de formación integral que ofrece la Ley 115, y de la lista de áreas mencionadas en el Artículo 23, la más adecuada por su afinidad epistemológica para aportar a dicha dimensión es la Educación Religiosa.

La Serie de Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación (1998) deja en mayor evidencia esta relación porque presenta a la dimensión espiritual como el núcleo de fundamentación para el área de la Educación Religiosa y la Ética en Colombia. El documento parte por caracterizar al espíritu humano desde la subjetividad, la interioridad y la conciencia para luego proyectar la siguiente definición de la dimensión espiritual:

Es aquella que se expresa por la necesidad de y por la apertura a valores universales, a creencias, doctrinas, ritos, convicciones para dar sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida y desde ella a la del mundo, a la de la historia, a la de la cultura. Se trata de valores y convicciones no negociables y por las cuales se puede estar dispuesto a dar inclusive la propia vida. La presencia de esta dimensión se evidencia en el conjunto de interrogantes sobre el sentido y la razón de ser del tejido o entramado de vivencias y experiencias que caracterizan la condición humana y el destino humano en la historia. Interrogantes tales cómo ¿cuál es el sentido del amor, el dolor y de la muerte? (p. 48)

Aunque la conceptualización que da el Ministerio de Educación es muy amplia y aborda muchos factores, presenta de forma diáfana la relación que existe entre la Educación Religiosa como área escolar y la dimensión espiritual humana en tanto que favorece su desarrollo y formación a partir del abordaje de categorías como el sentido, el tejido cultural, el proyecto de humanización y la apertura a valores universales. Por otra parte, es de resaltar que la definición que se construye de la espiritualidad no está diseñada desde un sistema religioso específico, sino desde una perspectiva antropológica válida para todo ser humano.

Por último, se podría listar un tercer núcleo mencionado en el decreto 4500 del 19 de diciembre de 2006, documento que parte por reconocer los artículos ya citados en este texto (Constitución Política, 1991, Art. 68; Ley 115, 1994, Art. 23 y 24; y Ley 133, 1994), pero que a la vez hace una lectura diferente, no concentra su atención en el pluralismo religioso ni en la dimensión espiritual, sino que al hablar sobre el desarrollo y contenido de esta área afirma que la Educación Religiosa “se fundamenta en una concepción integral de la persona sin desconocer su dimensión trascendente y considerando tanto los aspectos académicos como los formativos” (Art. 3).

La tradición judeo-cristiana que ha heredado nuestra cultura latinoamericana hace que el discurso de la dimensión trascendente sea pensado tradicionalmente desde una exclusividad teológica y/o metafísica, sobrenatural y/o escatológica, pero la ventaja de este decreto es la liberación de esta carga al presentar lo antropológico a la base del discurso, pues la manifestación de un marco epistemológico llamado “concepción integral

de la persona” permite pensarse lo trascendente desde otros lugares como la alteridad, la apertura, las situaciones límite, la percepción, la acción comunicativa, lo simbólico, el misterio, los paradigmas ecológicos actuales, entre otros.

De esta forma, se puede hablar de una triple base nuclear de la Educación Religiosa Escolar que emerge de la estructura legal que sostiene su obligatoriedad jurídica: el pluralismo religioso, la dimensión espiritual y la dimensión trascendente, lugares epistemológicos que son acordes al contexto del país, permiten la reflexión por el sentido de la vida, y rescatan la importancia de la apertura humana sin discriminación alguna por vinculaciones o rechazos a los diversos sistemas religiosos presentes en la cultura colombiana.

b. Lo nuclear resaltado por algunos autores

En un segundo orden, es posible evidenciar ciertas referencias a la triple base nuclear de la Educación Religiosa en las propuestas teóricas de varios autores que han dedicado parte de su vida a indagar por la naturaleza y la fundamentación epistemológica de esta área con el propósito de transformar las prácticas pedagógicas de docentes de ERE. Para efectos del desarrollo de este apartado, solo se mencionan algunos autores colombianos que han construido sus propuestas luego de la promulgación de la Constitución de 1991.

Un primer referente es Mario Peresson Tonelli (QEPD), quien tiene una intencionalidad clara de abordar una obra de evangelización en las instituciones educativas, de ahí el nombre de su libro: “Evangelizar Educando desde las áreas del currículo”. Su accionar está configurado en orden a la construcción del Reino de Dios a partir de la obra humana permeada por la vida de Jesucristo en el contexto concreto de la formación integral de las escuelas salesianas, pero con ello, no quiere manifestar un proceso sistemático de adoctrinamiento, sino una propuesta de comprensión de la Pastoral Educativa para todas las áreas del currículo. Al final, dedica un apartado a la ERE donde afirma que ella no debe confundirse con la catequesis o cualquier otra propuesta de formación en la fe, sin embargo, invita a tomarla como fundamento para posteriores procesos kerigmáticos ya que:

La Educación Religiosa ofrece el sentido trascendente de la vida y de la historia, colocando los fundamentos para que las personas se sientan motivadas y convencidas de la validez y necesidad de vivir en comunión y fraternidad, de respetar y promover la vida en plenitud como horizonte y valor fundamental de la convivencia humana y para construir un mundo en el que quepamos todos sin exclusión, y podamos ser felices y realizarnos a plenitud como personas y como humanidad. (Peresson, 2004, p. 197)

Con esta definición, Peresson intenta liberar a la ERE de una tendencia adoctrinante y plantearla desde una perspectiva de la dimensión trascendente de la vida, lo cual es más evidente cuando reconoce que esta área debe estar enmarcada en el proceso cultural de la comunidad que, para el caso de Colombia, tiene una configuración culturalmente cristiana con vestigios de las cosmovisiones originarias indígenas, las cuales no dan piso a un proceso de adoctrinamiento, sino de hermenéutica crítica de las condiciones de vida desde diversas vertientes históricas, artísticas y antropológicas (p. 201). Por ello, afirma que el aporte de la Educación Religiosa Escolar en el marco de la formación integral es en el orden de la dimensión religiosa del ser humano:

En el decurso diario de su vida, el ser humano se plantea muchas preguntas que gravitan sobre su existencia: ¿cuál es el sentido de cada acción que realiza?, ¿cuál es el sentido de la vida?, ¿por qué y para qué vivir? De una manera u otra, el ser humano capta el misterio de la existencia y tiene que optar por darle uno u otro sentido, que le permita fundamentar, explicar y orientar su diario vivir. (Peresson, 2004, p. 209)

De esta manera, Peresson presenta una ERE que ofrece un sentido trascendente al acontecer de la humanidad en el marco de ciertas funciones sociales consolidadas a partir de la formación integral de la dimensión religiosa y el sentido de la vida humana; es por ello que propone un método experiencial, que en la actualidad vincula también al área de la Ética: experiencia, significado, codificación, reflexión, explicitación, transformación, celebración, comunicación, valoración y evaluación. Dicho método se hace evidente en cuatro competencias específicas: perceptiva, analítico-comprehensiva, interpretativa-hermenéutica y transformadora (Peresson, 2016, p. 35).

Este punto corolario será a la vez el punto de partida de José Luis Meza y su equipo en la Universidad Javeriana, pues él hereda la tradición de Peresson, pero además reconoce el aporte de las ciencias de la religión, para pensarse una Educación Religiosa en orden al proyecto de lo *humanum*, la búsqueda de sentido último y el encuentro con el significado de la vida misma, donde la religión debe ser asumida desde una postura crítica (Meza, 2011, p. 19). De esta forma, concibe la ERE como un área fundamental que posibilita la formación de una fe básica, la cual hace referencia a la capacidad de todo hombre y mujer por buscar sentido a su vida desde el reconocimiento de su dimensión trascendente y la construcción de un proyecto de vida desde una espiritualidad concreta (Meza, 2011, p. 20). Delimita como fines de la Educación Religiosa:

Propiciar un contacto con la tradición cultural y religiosa; hacer un aporte a la búsqueda de sentido (último) de la vida; constituir un compromiso en la historia para lograr un mundo nuevo y diverso; tener adecuados conocimientos sobre la religión, lo religioso y la religiosidad; comprender lo religioso: valores y significados de la religión; crecer en la dimensión religiosa y decidir ante los valores y significados religiosos. (Meza, 2011, p. 24)

Es necesario aclarar que, en las afirmaciones de Meza, existe una fuerte vinculación a los postulados de Raimon Panikkar, por ello, las categorías fe, espiritualidad, dimensión religiosa y trascendente, son prácticamente sinónimas entre sí, pero a la vez todas están diferenciadas del acto de creer dentro del contexto de un sistema religioso, pues al centro no se plantea una confesionalidad, sino un contexto antropológico.

Dentro de la misma escuela de pensamiento, David Lara Corredor, compañero de escritura de Meza en distintas obras, afirma claramente que la Educación Religiosa:

Debe formar la dimensión de sentido del sujeto y que no se trata sin más de una cátedra de “cultura religiosa”, entendida como el estudio de las diversas religiones presentes en la cultura, ni de filosofía, psicología, historia o sociología de la religión, ni de catequesis de una determinada religión, o de enseñanza de un credo específico; aunque los anteriores tópicos bien podrían estar dentro de los contenidos temáticos de una asignatura de ERE. Así, a la educación religiosa le

competente la formación en las dimensiones trascendente, religiosa y espiritual de la persona, a partir de la experiencia religiosa dada en la cultura. (Lara, 2011, p. 146)

Estos autores dan un giro epistemológico a partir de dos publicaciones: el libro “Educar para la libertad: una propuesta de ERE en perspectiva liberadora” (2013) de José Luis Meza y Gabriel Suárez, y el artículo “Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora”, publicado en 2015 en la Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas en conjunto con David Lara, Juan Casas, Daniel Garabito y José Reyes, textos que manifiestan a la base la misma fundamentación en las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente, pero focalizan el discurso en el aporte que la teología de la liberación y las pedagogías críticas puedan realizar a la Educación Religiosa en Colombia. Concluyen el carácter confesional, por ende, excluyente, de los lineamientos de la Conferencia Episcopal Colombiana y proponen transformar el objeto de estudio de la ERE por “la persona, sujeto y protagonista de su propio proceso de emancipación en relación con los otros y el misterio” (Meza et al, 2015, p. 258). Además, señalan los problemas del currículo, la didáctica y la evaluación pues no solo están en orden a sistemas religiosos concretos, sino que están unidos a pedagogías tradicionales.

Una tercera escuela, si se le puede llamar así, ha sido fruto de las construcciones de un equipo de profesores de la Universidad San Buenaventura en Bogotá, quienes dan relevancia a la necesidad de un acompañamiento en la formación del pluralismo religioso. María Elizabeth Coy, por ejemplo, parte de la intencionalidad de fundamentar la finalidad de la ERE a partir de los elementos antropológicos, sociológicos y culturales propios de la vida humana:

El saber religioso en todas sus dimensiones: cultural, social, teológico, histórico y confesional, es una necesidad antropológica y social. En este saber está el fundamento de las distintas cosmovisiones, las respuestas a los interrogantes existenciales del ser humano, la justificación de muchas de las conductas humanas y, por supuesto, la clave hermenéutica de la vida social, cultural, artística, histórica y trascendente de las personas y las sociedades. (Coy, 2009, p. 58)

Así las cosas, la ERE no debiera ser concebida como una plataforma para el proselitismo religioso de ningún sistema religioso, por el contrario, su fundamento es netamente antropológico y su finalidad es la formación integral. En dicho contexto, Coy resalta que la religión tiene su propio mundo simbólico, pues lo religioso, lo trascendente y lo espiritual son dimensiones inherentes a la vida humana que caracterizan a la misma cultura, la apertura humana y a la subjetividad de los hombres.

Su peculiaridad está en que se ocupa de cuestiones eminentemente humanas que afectan el ser y el sentido último de la vida. Por su fuerte incidencia en el núcleo sustancial de las personas, no puede ejercerse coacción alguna hacia ninguna confesionalidad, a nadie se le puede imponer, pero tampoco se le puede negar. (Coy, 2010, p. 78)

Isabel Corpas también resalta la necesidad de diferenciar la ERE de la catequesis, pues “los responsables de educar en la fe son la familia como primer ámbito de enseñanza y aprendizaje religioso [...] y la parroquia como espacio en el que se construye la comunidad” (Corpas, 2012, p. 96). Ahora bien, esta escuela hace una opción en primer lugar por abordar la ERE desde los aportes de la teología del pluralismo religioso, ya que encuentran en esta ciencia un nicho para abrirse a la complejidad humana, sin que haya discriminación, segregación o invisibilización de algunos estudiantes por sus opciones religiosas. Además, la intencionalidad de formar posturas pluralistas es concebida así como una necesidad, donde la ERE es el espacio académico más adecuado, ya que no solo hay oferta de muchas religiones, sino que a la base de esta pluralidad siempre habrá la urgencia de aprender a vivir juntos respondiendo a la valoración de la identidad propia y la riqueza de la diversidad.

Dentro de esta misma escuela, Jaime Laurence Bonilla (2015) opta por una segunda opción de fundamentación, la complejidad, dentro de la cual aborda los siete saberes necesarios para la educación que propuso Edgar Morin (1999) y se vale de ellos para cuestionar la identidad de la ERE: la ceguera del conocimiento (error e ilusión), el conocimiento pertinente, la enseñanza de la condición humana, la identidad terrenal, el enfrentamiento con las incertidumbres, la enseñanza misma de la comprensión y la ética del género humano. Con estos elementos llega a pensar una ERE que favorezca la formación integral, pues se fundamentaría en el diálogo

de saberes que no solo facilita la inter y transdisciplinariedad, sino que posibilita la apuesta por una formación holística del ser humano (Bonilla, 2015, p. 112).

El último proyecto de fundamentación de la ERE a mencionar aquí es el propio, pues en la obra publicada en conjunto entre los investigadores de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali, “Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar”, se resaltó la necesidad de dar “un corpus propio [de la ERE], teniendo como base su objeto de estudio, a saber: el despliegue de sus dimensiones espiritual y trascendente, y el desarrollo de la inteligencia espiritual de la persona” (Botero y Hernández, 2017, p. 135). Pues fuimos conscientes de la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas de la ERE debido a que:

La Educación Religiosa no solo es un campo de estudio o de conocimiento. Es una disciplina de indagación intelectual y de disertaciones, con lo cual puede generar investigación, conocimientos y prácticas sobre la dimensión espiritual y trascendente de la persona; es decir, potencializa la inteligencia espiritual. (Botero y Hernández, 2017, p. 133)

Así las cosas, es evidente que en todos los postulados mencionados emergen tres dimensiones humanas que tienen una vinculación profunda con la propuesta de formación integral que los autores reclaman para la ERE: la dimensión espiritual, la dimensión religiosa y la dimensión trascendente. Ahora bien, aunque los investigadores convergen en la mención de dichos conceptos, difieren en la comprensión que se tiene sobre ellos, pues para lo que alguno es sinónimo, para otros presenta una distinción epistemológica clara.

Este manuscrito reconoce esta plataforma epistemológica heredada, por ello pretende dar continuidad a la discusión epistemológica, no sin antes intentar ampliar la reflexión gracias al trabajo de campo realizado durante el año 2017, pues se evidenció la necesidad de escuchar las voces de los docentes de ERE que a través de sus prácticas pedagógicas son quienes dan sentido y realidad a la Educación Religiosa en la escuela, tarea del siguiente apartado.

c. Lo nuclear evidenciado en las prácticas pedagógicas

Las conclusiones dilucidadas hasta ahora sobre la triple base nuclear de la ERE, desde la ley y desde algunos autores, necesitan una fundamentación en la práctica pedagógica para que no queden reducidas a la mera especulación. Por ello, durante el año 2017 se realizó un trabajo de campo que vinculó a 33 docentes de ocho ciudades de Colombia: Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Manizales, Medellín, Pasto y Pereira; el ejercicio tenía por finalidad escuchar las narrativas de las prácticas pedagógicas en Educación Religiosa que vivían cotidianamente en sus escuelas.

La construcción de las narrativas estaba estructurada sobre cuatro categorías: identidad, didáctica, currículo y evaluación de la Educación Religiosa desde su acontecer pedagógico diario. Para efectos de este capítulo, se concentra la atención en la primera categoría, la identidad de la ERE, la cual estaba sostenida a su vez por tres descriptores que orientaban la narración de los docentes: concepto, objeto de estudio y propósito de formación.

Este ejercicio narrativo permitió evidenciar la existencia de diversas tendencias que tejen las prácticas pedagógicas de los docentes en el país, pues no hubo un consenso total y definitivo sobre qué es la ERE ni cómo ejercerla. Estas perspectivas podrían agruparse de acuerdo con el desarrollo de los descriptores ya mencionados. Por ejemplo, el primer descriptor dado a los docentes: la solicitud de narrar la comprensión que se tenía de la ERE permitió evidenciar tres categorías de comprensión por las cuales definían la identidad de la ERE.

La primera categoría está marcada por conceptos relacionados con la confesionalidad teísta de los docentes (fe, sacramentos, Jesucristo, caridad, vida eterna, valores cristianos, Reino de Dios, iglesia, biblia y oración) que son mencionados con una intencionalidad propedéutica a un único sistema religioso, sin que sean presentados en orden al pluralismo religioso, sino exclusivamente al conocimiento de Dios, la identificación con Cristo, la búsqueda de la vida eterna o la profundización en la vida cristiana. Si bien estas intenciones no son negativas dentro del sistema religioso cristiano, sí son categorías que pueden ser interpretadas como invisibilizadoras y excluyentes por miembros de otros sistemas religiosos, por lo cual, tanto estudiantes como padres de familia están en su derecho constitucional de

desvincularse de estas prácticas pedagógicas en orden al Artículo 68 de la Constitución (1991), así como de los artículos 24 de la Ley 115 y el 6-h de la Ley 133 de 1994.

Otra categoría que subyace es entenderla como una ciencia humanista enmarcada en el contexto de la formación integral de los estudiantes. Aquí son mencionados los valores, la moral, la cultura, la historia y la reconstrucción del tejido humano, elementos que pueden confundir fácilmente el papel de la Educación Religiosa con el de la Ética como área escolar, incluso con el de las ciencias sociales en general, pues al centro de sus narrativas se percibe la búsqueda de un discurso conciliador que no sea excluyente y delimitado por las vinculaciones a los sistemas religiosos, pero no tiene de fondo una relación directa al nombre del área (Ley 115, Art. 23) como tampoco con la finalidad de la formación de la personalidad en lo que respecta a la dimensión espiritual (Ley 115, Art. 5), no hay búsquedas de reconocimiento del pluralismo religioso como lo propone la Constitución Política, ni tampoco a la dimensión trascendente dictaminada en el Decreto 4500 de 2006 (Art. 3).

En tercer lugar, hubo muy pocos docentes que de forma independiente hicieron alusiones a conceptos como la dimensión espiritual, lo antropológico, el sentido de la vida, la alteridad, la interioridad humana, la trascendencia y el diálogo ciencia-fe. Estos conceptos se relacionaban con intenciones también conciliadoras, pues no se centraban en ningún tipo de adoctrinamiento, sino de cierta inmersión en el conocimiento del fenómeno religioso, lo espiritual y lo trascendente del sentido humano desde una perspectiva de formación integral, de acuerdo con lo dispuesto por la normatividad colombiana.

El segundo descriptor que pedía la mención del objeto de estudio de la Educación Religiosa permitió evidenciar la misma estructura del anterior. En primer lugar, un grupo mayoritario que continuaba referenciando conceptos en orden a un único sistema religioso: palabra de Dios, vida cristiana, mandamientos, evangelio, vida eterna, sacramentos, caridad, fe, Jesucristo, catolicismo, salvación, iglesia, teísmo y Reino de Dios, y en segundo lugar, otro grupo que mencionaba cierto tipo de humanismo con conceptos como persona humana, integralidad, valores, historia, moral, comunidad y vocación.

La novedad aparece en el tercer grupo que se mencionaba también en el primer descriptor, pues aquí se amplía e independiza. Emergen en las narrativas de los docentes una mayor relevancia a la dimensión espiritual con la mención de conceptos como la búsqueda del sentido, lo espiritual, la relación ciencia-fe, la experiencia espiritual y el conocimiento de otras espiritualidades. Asimismo, la categoría dimensión trascendente es ampliada por conceptos como trascendencia, alteridad, relación consigo mismo, existencia humana, situaciones límite y relaciones trascendentales. Además, la categoría del pluralismo religioso emerge en relación con la búsqueda de la comprensión del fenómeno religioso con conceptos como lo religioso, la experiencia religiosa, las religiones, hecho religioso, cultura religiosa, rito, representaciones, lenguaje, sistemas, conciencia religiosa, libertad, lo sagrado y la diversidad religiosa.

Por último, el tercer descriptor solicitaba la mención de los propósitos formativos de la Educación Religiosa, espacio que no fue la excepción y siguió con la continuidad, aparecen las mismas cinco grandes categorías: formación o enseñanza de una confesionalidad (fe, Reino de Dios, evangelio, Jesucristo, iglesia y pastoral), de lo humano en sentido amplio (valores, deberes, derechos, vocación, convivencia, sentido social, integralidad, bien común, familia y realización), del pluralismo religioso (interculturalidad, historia de las religiones, identidad religiosa, tolerancia religiosa, dinámicas de los sistemas religiosos, espiritualidades ancestrales y emergentes, fenómeno religioso, diversidad religiosa, ecumenismo y diálogo interreligioso), de lo espiritual (sentido de vida, sentido de existencia, introspección, interioridad, intrapersonal, espiritualidad), y de lo trascendente (apertura, trascendencia y alteridad).

Desde estos tres descriptores, concepto, objeto de estudio y propósito de formación, es innegable que las narraciones de los docentes convergen en cinco categorías que resumen la intencionalidad de sus prácticas pedagógicas: enseñanza de la fe de un sistema religioso específico, el proyecto de la humanización, el conocimiento del fenómeno religioso, la formación en la espiritualidad humana y la sensibilización de la dimensión trascendente del hombre.

Si bien, estadísticamente la tendencia con mayor número de datos a su favor es la primera, es necesario señalar, en primer lugar, lo prescrito al

respecto por la ley: el proselitismo religioso en la escuela está prohibido (Decreto 1278, 2002, Art. 42, Lit. b), además, que prima la libertad religiosa en lo concerniente a la Educación Religiosa (Ley 115, 1994, Art. 23 - 24; Ley 133, 1994, Art. 6, Lit. h - i; Decreto 354, 1998, Cap. II; Directiva Ministerial 002, 2002; Decreto 4500, Art. 6; Sentencia Corte Constitucional T-662 de 1999). En segundo lugar, hay que resaltar los esfuerzos de los académicos mencionados por pensar la ERE desde lugares epistemológicos amplios (Peresson, Meza, Lara, Coy, Bonilla, USTA, UNICATÓLICA), pues es notorio que la reflexión académica siempre ha propendido por ampliar el espectro de comprensión de la ERE y no por cerrarlo a un único sistema religioso.

En cuanto la segunda categoría, el proyecto de lo humano es una finalidad de toda la formación de la escuela, todas las áreas de la educación tienden a aportar a la formación integral de la personalidad de los estudiantes como lo señala la Ley General de Educación (Ley 115, 1994, Art. 5). Pretender decir que la finalidad de la ERE es solo ello, es difuminarla en el entramado de lo que se entiende por educación, pues todas las áreas del conocimiento deben aportar en valores, deberes, derechos, bien común, convivencia, tejido humano, familia y realización de sí mismo. Por otra parte, la Ética, como disciplina escolar, aborda desde otra perspectiva dicha tarea.

Lo que nos queda es reconocer la importancia de las últimas tres categorías que subyacen en las prácticas pedagógicas: lo espiritual, lo trascendente y el fenómeno religioso, pues en ellas se acopla la intencionalidad del proyecto de humanización de la escuela, a la vez que no se generan espacios de exclusión ni proselitismo de los sistemas religiosos, más bien, se evidencia una propensión por una construcción de posturas pluralistas, de sentido de la vida, y de concienciación³ de la apertura humana. He aquí la tercera vía para declarar a estas tres dimensiones humanas como la base nuclear para la ERE, pero antes de pensarse con ellas una didáctica, un currículo o una evaluación, es necesario hacer una breve aproximación teórico-conceptual a cada una.

3 Según Freire (1970) "la concienciación no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso" (p. 13). Así las cosas, el concepto de concienciación es abordado aquí desde la postura de las pedagogías críticas latinoamericanas, donde se configura como el primer eslabón de las formas de liberación, emancipación o transformación de la sociedad, ya que es el reconocimiento de las circunstancias alienantes de la sociedad, paso que conlleva a la autodeterminación y toma de postura del sujeto en relación con dichos problemas de su contexto.

2. Aproximación teórica a la triple base nuclear

Como se intentó anotar, la normatividad colombiana, algunos académicos colombianos y las narrativas de los docentes de Educación Religiosa muestran un posible horizonte de comprensión de la identidad de la ERE a partir de ciertas categorías que a lo largo del texto se han denominado la triple base nuclear, a saber: lo espiritual, lo trascendente y lo religioso. Entonces, esta segunda parte tiene por finalidad intentar dilucidar qué se puede comprender por cada uno de estos tres conceptos desde un marco antropológico, es decir, comprendiéndolas como dimensiones humanas. Antes de comenzar es necesario comprender qué se quiere decir aquí con “dimensión”, pues asumir este concepto implica reconocer que el ser humano no es una unidad cerrada e impermeable, una expresión unívoca de una realidad que solo puede hablarse desde un único lenguaje. Por el contrario, se parte por el reconocimiento de la mujer y el hombre como un complejo entramado de circunstancias, facetas, relaciones, acciones, dinamismos y características múltiples, es decir, un ser que es diverso y plural, a la vez que es unidad y coherencia: es uno en la diversidad. Esta condición será llamada: multidimensional humana en tanto la pluralidad de facetas de la praxis humana como ser en el mundo.

La Real Academia Española (2018) define desde dos perspectivas el concepto dimensión, por un lado, como un aspecto o faceta de algo, por otro, se refiere desde el lenguaje matemático a la expresión de ciertas magnitudes que fijan la posición de uno o varios puntos de una figura respecto a su lugar en el tiempo-espacio. Desde esta última perspectiva, es posible afirmar que a partir de la observación de las propiedades físicas de un objeto, este puede ser definido gracias a los aspectos que son evidenciables de él, donde cada una de sus medidas lo constituye como cuerpo visible. Sin embargo, su raíz latina, *dimensio-onis*, hace alusión a otras acepciones del concepto: es entendido como sinónimo de cualidad, propiedad, característica, particularidad y capacidad (Del Col, 2007, p. 333), concepciones que lo liberan de un reduccionismo geométrico para proyectarlo a facetas de la vida humana.

De aquí en adelante, cuando se hable de dimensión religiosa, espiritual o trascendente, se hará alusión a las diversas comprensiones de la praxis humana desde las cualidades propias del mundo de la vida, donde cierta

agrupación de características pueden definir un modo de ser específico de la identidad del hombre y la mujer, no pretendiendo ser reduccionistas y/o exclusivistas, pues hablar de dimensión no es querer fraccionar al individuo, así no actúa el ser humano, lo que se pretende es matizar un grupo de cualidades que en conjunto cobran sentido y pueden al final ayudarnos a comprender el mismo misterio del hombre.

Se intentará entonces una aproximación epistemológica a las dimensiones mencionadas (religiosa, espiritual y trascendente), y aunque son varios los autores que asumen que las tres hacen alusión a la misma dimensión, su diferenciación atiende más al sistema religioso que se plantee como base, pero en su fundamentación no hay diferencia (Panikkar, Meza, Peresson). En este libro se las asume de forma independiente, pues tanto la lectura de diversas fuentes, como las mismas narraciones de los docentes permitieron evidenciar cierta distinción ontológica entre ellas en el marco de la Educación Religiosa Escolar.

Hay que aclarar también que con los conceptos religioso, espiritual y trascendente, no se pretende justificar un determinado discurso confesional. La intencionalidad está en orden al conocimiento de nuevos abordajes epistemológicos desde su construcción etimológica originaria, variadas cosmologías y autores que los trabajan en campos interdisciplinarios, de tal forma que no se contemple desde un sistema religioso específico, sino, más bien, como un ejercicio académico que apoya la búsqueda por la comprensión del misterio del ser humano, abordaje indispensable a la hora de hablar de una propuesta de formación integral y del aporte de la ERE en este campo.

a. Dimensión religiosa

Sustentándonos en los resultados del trabajo investigativo anteriormente descrito, se comprenderá la dimensión religiosa del ser humano a partir del modo de ser del hombre frente a los dinamismos de las religiones y lo religioso, pues se evidenció una posibilidad de distinción epistemológica frente a la espiritualidad y a la trascendencia, aunque en la práctica no sea tan evidente tal distinción. Con ello no se pretende un proceso de asepsia, o de cierta discriminación, por el contrario, se indaga aquí por una plataforma antropológica más amplia que permita manejar un discurso

de lo religioso a partir de su manifestación cultural, de tal forma que se pueda pensar una ERE legalmente válida, que no invisibilice, estigmatice o discrimine a ningún estudiante por razones de su sistema religioso o el de su familia.

En este sentido, la sociedad del conocimiento actual obliga también a hablar en este contexto de otros conceptos tales como diversidad, pluralismo e interculturalidad, pues tal como afirma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), la diversidad cultural es lugar de riqueza humana que debe ser protegida.

La multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades [...] se manifiesta no solo en las diversas formas en que se expresa enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías usados. (p. 4)

En Colombia se adoptaron las disposiciones de la UNESCO por medio de la Ley 1516 del 6 de febrero de 2012, promulgada por el Congreso de la República, la cual defiende la conservación de la diversidad cultural como característica esencial del pueblo colombiano. Sin embargo, el concepto “diversidad” por sí solo no es suficiente, solo es el primer eslabón; conocerlo implica el reconocimiento de la diferencia, pero esto supone una toma de postura, la cual bien podría ser restringida o abierta. “El principio de diversidad étnica y cultural se articula desde la igualdad. Admitiría la variedad de poblaciones en condiciones de -igualdad- de derechos de ciudadanía pero ha de considerar su historia y riqueza ancestral, que debe ser protegida” (Gutiérrez, 2011, p. 89). Es así que el concepto “pluralismo” emerge como una condición que libera de los riesgos del fundamentalismo y del eclecticismo.

Hablar de pluralismo implica la interacción con la multiplicidad a partir de la evidencia de la diversidad. De allí, emergen ciertas transformaciones de la conciencia subjetiva de los sujetos y de la comunidad frente a la concepción que se tenga de lo diferente, permitiendo así cierto ejercicio de liberación respecto a la homogeneidad y el totalitarismo, no con una pretensión ecléctica o sincrética, sino de reconocimiento de la riqueza que

allí se encuentra (Berger, 2005). Esta liberación está en orden primero del ejercicio de concienciación, que luego sí decantará en una emancipación⁴, no precisamente de un sistema específico o de su estructura, sino de las mismas representaciones mentales que llevan a la estigmatización, discriminación, segregación, o invisibilización de los sujetos o comunidades.

Así las cosas, el reconocimiento de la diversidad debe conducir a la construcción de una perspectiva pluralista, lo que en últimas deviene en un fenómeno de interculturalidad, el cual posibilita el paso del conocer al pensar:

Hago énfasis en pensar, no en conocer, pues no se trata de que como sujetos conozcamos o estudiemos Latinoamérica como un objeto; se trata de pensar(nos) inmersos en una condición hermenéutica u horizonte de significación que está constituido por la presencia y el entrecruzamiento de voces diversas. [...] Es decir, hacer visible no una mezcla confusa de lenguajes (lo que se suele llamar mestizaje), sino una fusión de horizontes de significación, poblada por lenguajes de contextos culturales diversos. (Ferreya, 2017, p. 8)

Ahora, pensar estos conceptos en el contexto específico de las religiones es una tarea más compleja. De hecho, el mismo término “religión” es problemático, los griegos por ejemplo no lo usaban, en cambio se servían del equivalente “piedad” para hacer referencia al aspecto cultural, hasta que la tradición latina consolidó la palabra *religio* como se conoce hoy en día. Al respecto, Cicerón postula como su raíz a *relegere* fundamentado en el verbo releer; por otra parte, Lactancio la ata a *religare* en cuanto vinculación al orden divino, ambos hablando en contraposición a la superstición. Tanto en un caso como en el otro, se vincula el prefijo “re” que conlleva acepciones como volver a, otra vez, de nuevo, repetición y hasta intensificación (Grondin, 2010, p. 89).

Por otra parte, José Luis Sánchez Nogales (2003) afirma que son tres raíces según la descripción de Santo Tomás: *relegere* de San Isidoro (volver a pasar, revisar, releer, considerar, etc.), *reeligere* de San Agustín (reelegir o

⁴ En este escrito se asume el concepto de emancipación y transformación desde la postura de Freire (1970), el cual señala que lo importante para el pensar crítico, en el contexto de la educativo, es “la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres” (p. 81).

recuperar a Dios) y *religare*, que significa ligarse o unirse a Dios (p. 12). Sin embargo, Germán Marquínez Argote (s/f) habla de cuatro etimologías de la palabra *religio*, la cual es propia del latín y no tiene correspondencia con alguna en el hebreo o en el griego: primero, *relegere* (desde un enfoque cultural), *reeligere* (enfoque ascético), *religare* (enfoque ético) y *relinquere* (desde un enfoque numinoso que significa apartarse a lo cual se le teme porque se le desea y necesita) de Ambrosio Teodosio Macrobio del siglo IV.

Quizás en occidente se ha monopolizado una comprensión de la religión y lo religioso en el marco de la relacionalidad con Dios, y se discute si algún nuevo movimiento es o no religión de acuerdo con su historia, sus dogmas o la cantidad de fieles, y quien no cumpla es considerado como secta, pero esa no es la discusión que se pretende aquí. En Oriente, por el contrario, no es común el uso del vocablo *religio* con la misma fuerza y aceptación que en occidente, de hecho, allí es más común hablar en términos de espiritualidad, meditación, sabiduría, camino, verdad, contemplación, despojamiento, filosofía de vida, etc., pues la atención no está en el movimiento o sistema mismo como sí en la persona.

Raimon Panikkar se ha caracterizado por indagar acerca de la comprensión de la dimensión religiosa y la religión desde una hermenéutica diatópica⁵ que le permitió hacer un diálogo entre las posturas de Oriente y Occidente, por ello afirma que:

El hombre no puede vivir sin religión, que ésta es el hecho cultural más importante de la humanidad, al tiempo que señala de qué forma la cristalización del hecho religioso ha dejado mucho que desear, obligando con ello a una crítica de lo religioso. Ahora bien, esta crítica se hace, y esto es importante, dentro de la religión misma. Es evidente que entonces religión no quiere decir ni mera institución, ni sistema cerrado, sino una dimensión misma del ser humano. (Panikkar, 1993, p. 191)

5 Esta hermenéutica es propuesta por Panikkar para articular el ejercicio interpretativo a partir de una mirada no exclusivista de un sistema religioso absoluto, sino que al sostenerse en la apertura cultural sea posible que el sujeto haga un verdadero ejercicio de interculturalidad: “El presupuesto de que yo tengo una ventana que me abre a toda la realidad es verdad solo si admito simultáneamente la posibilidad de otras ventanas, que me abren a una realidad que, quizás, desde la segunda ventana se ve de un modo distinto. Es el método sui generis requerido por la hermenéutica diatópica” (López, 2015, p. 119).

Para él, la religión supera entonces la discusión etimológica, e indistintamente de la postura semántica que se tome, lo que prima es lo ontológico. Por ello, su afirmación no está presentada en orden a supeditar a toda la humanidad a una opción por un sistema religioso específico, sino a reconocer que toda praxis humana supone elementos culturales propios de la indagación por el misterio, la búsqueda de sentido, la apertura y otras características que hacen de la dimensión religiosa una dimensión humana adornada por las construcciones culturales propias de cada contexto.

Así las cosas, esta dimensión a la que hemos denominado religiosa, tiene directa relación con los dinamismos culturales propios que se han construido en los diversos contextos y momentos históricos de la humanidad, algunos *motu proprio*, otros vía hierofanías, pero que indistintamente confluyen en una misma finalidad: vincular y resignificar las vivencias personales y comunitarias con lo absoluto y misterioso a partir de la incesante búsqueda de la verdad, la indagación por el misterio, y el cultivo del sentido de vida en el marco de unos dinamismos enmarcados en una cosmovisión vivida a través de ciertas prácticas y creencias que con el paso del tiempo se han sacralizado, oficializado y socializado de generación en generación.

Entonces, la Educación Religiosa Escolar, comprendida dentro de un marco de formación integral respecto a la dimensión religiosa, tendrá la tarea de facilitar espacios de conocimiento y comprensión de las dinámicas propias de vinculación y resignificación que configuran a las religiones y al hombre dentro de ellas, no con una finalidad transmisionista de reproducción de historias y/o personajes, sino como una búsqueda del reconocimiento de la diversidad y la construcción de perspectivas pluralistas que posibiliten la comprensión de la diferencia como riqueza y no como amenaza, praxis que no solo beneficia la convivencia humana, sino la interculturalidad misma en tanto apertura hermenéutica a las circunstancias de la vida.

b. Dimensión Espiritual

A primera vista, esta segunda dimensión humana junto con los conceptos espíritu, espiritual y espiritualidad pueden ser confundidos con la dimensión religiosa y todo el juego de palabras que se le pueda hacer (religión-religioso), de hecho, algunos autores así lo sostienen hoy en día al afirmar que no hay distinción alguna. Sin embargo, es tarea de

este apartado mostrar las interpretaciones que se hacen desde otras escuelas de pensamiento, para evidenciar que mientras la dimensión religiosa está unida íntimamente a las dinámicas culturales propias de cada contexto y momento histórico humano, la dimensión espiritual está en mayor intimidad con la expresión de los procesos subjetivos que posibilitan el conocimiento de sí, la conciencia, la búsqueda por el sentido y la transformación del estilo mismo de la vida humana. Enric Benavent (2013) señala al respecto:

El concepto espiritualidad va más allá de creer en seres inmateriales o sobrenaturales. [...] La palabra -espíritu- no se refiere a ninguna de estas creencias. En latín, *spiritus* se refiere al aliento vital, a la fuerza para vivir (de la misma forma que el griego *pneuma*, el hebreo *ruab*, del sánscrito *prana* o el chino *qui*). Podemos utilizar -espíritu- para referirnos a todo aquello que da vitalidad, sentido y trascendencia, algo estrechamente vinculado al bienestar de la persona. (p. 12)

Benavent no solo señala algunos aspectos etimológicos que muestran que lejos de hablar de cosas inmateriales o de una religión, el concepto espíritu hace referencia a la vida misma, además, hace evidente que es la dimensión que construye el ser humano desde la búsqueda por el bienestar de la vida. María Corbí (2007) enriquece el panorama al enmarcarla no como una construcción, sino como “la iniciación y cultivo de la dimensión absoluta de la realidad -espiritualidad-” (p. 149), entendiendo esta dimensión absoluta como aquella que prescinde de las necesidades en busca de lo fundamental.

Michael Foucault (1987) en la *Hermenéutica del Sujeto* define espiritualidad como un conjunto:

Búsquedas, prácticas y experiencias entre las cuales se encuentran las purificaciones, la ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad. (p. 38)

Dicho conjunto no se caracteriza por cierto ritualismo o institucionalidad, sino por una clara intencionalidad de búsqueda de la verdad que transforma al sujeto por la radicalidad de la tarea del conocimiento de sí mismo que

este ejercicio conlleva. André Comnte-Sponville (2006) resalta que no es un ejercicio en abstracto, sino que es propio de la cotidianidad humana, ya que “somos seres finitos abiertos al infinito [...] seres efímeros abiertos a la eternidad; seres relativos abiertos al absoluto. Esta apertura es el espíritu mismo. La metafísica consiste en pensarla; la espiritualidad, en experimentarla, ejercerla, vivirla” (p.145). Remolina (2017) sintetiza estos aspectos al definir la espiritualidad como:

El cultivo del espíritu, de la vida interior. Un cultivo que consiste en proporcionarle al espíritu la atención y los cuidados necesarios para su conservación y desarrollo. Hay muchos métodos y formas de espiritualidad. Dichos métodos combinan los aspectos corporales, (ejercicios físicos como el yoga y el zen), los aspectos fisiológicos (como el dominio y regulación de la respiración), los aspectos psicológicos (como el vacío de la imaginación y el pensamiento, como en el budismo), y ejercicios directamente espirituales (como la concentración mental y las variadas formas de meditación, oración y contemplación). (p. 289)

Otros autores piensan estos conceptos desde la psicología, pues conciben lo espiritual como una capacidad humana que propende por la construcción del sentido de la vida. Tal es el caso de Danah Zohar, Ian Marshall, Francesc Torralba o Ramón Gallegos, quienes hablan de inteligencia espiritual:

La inteligencia con que afrontamos y resolvemos problemas de significado y valores, la inteligencia con que podemos poner nuestros actos y nuestras vías en un contexto más amplio, más rico y significativo, la inteligencia con que podemos determinar que un curso de acción o un camino vital es más valioso que otro. (Zohar y Marshall, 2001, p. 19)

La utilizamos para lidiar con problemas existenciales, problemas con que nos sentimos atascados, atrapados por nuestros propios hábitos del pasado o por neurosis o problemas de enfermedad y desdicha. La Inteligencia espiritual nos hace conscientes de que tenemos problemas existenciales y nos permite resolverlos o al menos encontrar una cierta paz pese a ellos. Nos da un sentido profundo sobre la lucha por la vida. (Zohar y Marshall, 2001, p. 27)

Esta perspectiva psicológica ha sido enmarcada por algunos críticos en un conjunto denominado Ciencias Cognitivas de la Religión, las cuales tienen en su fundamento una base empírica constituida a través de los avances en las neurociencias. Sin embargo, es un terreno de discusión que aporta en tanto no caiga en reduccionismos biológicos que desconozcan la complejidad de la vida misma, pues ella no se reduce a la interacción neuronal, dado que en una acción humana intervienen muchos otros factores (Oviedo, 2017).

Por ello, hablar de la dimensión espiritual es reconocer la faceta de la praxis humana que propende por el cultivo de la interioridad humana a partir del autoconocimiento y el cuidado de sí en prospectiva de indagación por el sentido de la vida, el cual no es individualista, sino abierto al horizonte de la vida comunitaria que permite un proceso de concienciación, resignificación, emancipación, vinculación y transformación del diario vivir a partir de un ejercicio de autonomía que anhela la verdad y la libertad.

c. Dimensión trascendente

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.

La Real Academia Española (2018), circunscribe la palabra trascendencia a “aquello que está más allá de los límites naturales”, y trascender a “comenzar a conocer lo que estaba oculto”, “comunicarse a otras cosas produciendo consecuencias”, “estar o ir más allá de algo”, incluso cita a Kant al referirla a “traspasar los límites de la experiencia posible”. Sus raíces latinas permiten dividirla: el prefijo “*tras-*” que significa al otro lado de, a

través de, de un lado a otro, y los conceptos “*scando*” que significa subir y escalar, y “*scendere*” que significa subir y ascender. Literalmente significaría: “subir de un sitio a otro” (Anders et al, 2018). Esta perspectiva etimológica permite establecer rutas diversas de comprensión de lo trascendente aparte de los abordajes teológico, metafísico y sobrenatural, así como lo afirma Coy (2010):

La necesidad de trascendencia que experimentamos y que se expresa como necesidad de superación, de ir siempre adelante, de nunca ver agotadas nuestras metas en la historia, de no conformarnos con lo que somos y tenemos, de nunca detenernos, de rebelarnos o al menos sentir disgusto por el envejecimiento, la enfermedad o la muerte. (p. 76)

La dimensión trascendente no se puede reducir entonces a una discusión metafísica en tanto teoría que nos aparta de la realidad humana concreta que vivimos, por el contrario, pensar en trascender es concebir nuestra historia como un núcleo de transformación constante que nunca cesa, por la misma prospectiva que tiene el ser humano de la vida en tanto condición de posibilidad de perfectibilidad.

Todos los seres humanos no solo se han hecho preguntas en torno al más allá y al sentido de la vida, sino que se encaminan hacia la búsqueda de ello, a través del actuar, de sus creaciones, de sus planteamientos, de su vivir mismo. (Cuellar, 2017, p. 91)

Esta intuición es más evidente cuando nos concentramos, por ejemplo, en la percepción, entendida esta como el ejercicio humano de apertura a la captación de información, no solo sensorial para construir imágenes de la realidad, sino de la misma apropiación del mundo de la vida, de un universo complejo de interrelaciones que en la medida en que se capta posibilita la consolidación de una cosmovisión más compleja: la del sentido de la vida misma: “Llegar a la existencia, al auténtico ser-sí-mismo -*selbst*-, a la mismidad de mi propio ser, implica trascender, ir más allá de los primeros elementos que constituyen mi yo, a su núcleo fundamental o existencia” (Remolina 2017, p. 153).

Cuando este aspecto de la cotidianidad humana es olvidado, es fácil que la trascendencia sea reducida a un discurso escatológico o, como otras

versiones más coloquiales lo muestran: un mundo de espíritus que no dice nada del mundo real. Por el contrario, pensar la trascendencia es reconocer el ejercicio del día a día de cada mujer y hombre: el de la apertura del mundo de la vida a la construcción de múltiples sentidos, el del otro, el del mundo, el de lo absoluto. Esta apertura es en primer lugar sensitiva, pero luego también práctica, experiencial, simbólica, reflexiva y transformativa, ya que esta no se agota en la conglomeración de datos, sino que es una multiplicidad de experiencias que constituyen el ejercicio del vivir.

La experiencia del mundo de la vida es masificada por los medios de comunicación como una constante búsqueda de satisfacción de necesidades, que al ser satisfechas construyen el confort absoluto. Sin embargo, la misma experiencia del devenir humano muestra su verdadera esencia en la limitación y la fragilidad humanas, pues circunstancias tales como el miedo, la muerte, la angustia, el dolor y la tristeza configuran la resiliencia de la personalidad humana a través de la búsqueda incansable por la felicidad, que no se reduce al mundo sensitivo, sino que siempre pone en perspectiva de búsqueda al ser humano por algo que está cada vez más allá.

Quizás este sea el punto que ha permitido absolutizar el discurso metafísico de la trascendencia, pues concebida como búsqueda insaciable de felicidad, la religión emerge como dotadora de respuestas convincentes y absolutas:

Es necesario tener presente que en todas las sociedades premodernas la vida en su totalidad estaba imbuida de una dimensión religiosa, dado que el ser humano, además de su supervivencia y felicidad, busca un sentido para su vida; y este sentido lo encuentra trascendiendo su realidad inmediata, saliéndose de ella en diversas formas de éxtasis que, de una u otra forma, se asocian a lo religioso. (Remolina, 2017, p. 310)

Por ello, del discurso de la percepción, de la apertura, de las situaciones límite, de la resiliencia, de la prospectiva humana hay que dar el paso al de la alteridad, la cual permite la ruptura de la mismidad. Es aquí donde el reconocimiento de “la existencia de –lo otro– (como diferente, opuesto o contrario) frente a –lo mismo–. Supone aceptar que existen diversos mundos como totalidades de sentido, que yo no poseo la verdad absoluta ni la raíz del derecho” (González, 2009, p. 180).

Así las cosas, la trascendencia no solo es condición de posibilidad de una apertura en tanto capacidad comunicativa, pues rompe la relación emisor-receptor para dar paso a la comprensión de la existencia del otro en tanto semejante. Un reconocimiento de la presencia del otro que es apertura al compromiso social, pues alteridad es también la concienciación de “la acogida al otro, escucharlo, cuidarlo, responder al otro” (Osuna, Díaz y López, 2016, p. 189) para construir comunidad.

Este breve recorrido permite pensar la dimensión trascendente desde un estatuto epistemológico plural que no va en detrimento de la libertad religiosa o de conciencia en la escuela. El abordaje experiencial de la percepción, la apertura humana, la comunicación, las experiencias límite, la resiliencia, el proyecto de vida, la alteridad, la transformación social y la construcción de ciudadanía son tarea por esencia de la escuela, pues en ellos se concibe una figura auténtica de ser humano perfectible.

3. A manera de cierre: La Educación Religiosa como disciplina escolar

La Educación Religiosa Escolar, concebida desde esta triple base nuclear (promoción del pluralismo religioso, cultivo de la espiritualidad y concienciación de la apertura humana), por ahora no tiene un camino fácil, es más sencillo quitar la ERE de las escuelas o simplemente hacer catequesis. El reto de pensar diferente la educación es una tarea compleja, pero por ello no deja de ser gratificante.

Por ejemplo, pensando la ERE desde una perspectiva pedagógica, esta nueva comprensión debe conducir a los maestros de ERE a proponer secuencias didácticas que respondan a la construcción de escenarios de resolución de conflictos y construcciones de paz a través del reconocimiento de la diferencia como riqueza; de la indagación por la pluralidad para buscar el cultivo de un pluralismo religioso que solo será posible en una Educación Religiosa Escolar que no esté al servicio del adoctrinamiento.

Por otra parte, conlleva la tarea de pensar un currículo que tenga al centro el cultivo de la espiritualidad, entendida como indagación por la interioridad humana a partir del conocimiento y el cuidado de sí, la búsqueda por

el sentido y la concienciación del mundo de la vida. La transformación personal que pueda surgir de este proceso será una apuesta por la formación integral abierta y plural.

Además, es perentorio proponer una evaluación que no indague por contenidos, sino que posibilite la concienciación de la alteridad humana a partir de la percepción, la apertura, la comunicación, la resiliencia, las experiencias límite, la ciudadanía y la emancipación; será esta la oportunidad para una educación holística que brinde verdaderos ciudadanos conscientes a un país que urge de sujetos dispuestos a la reconstrucción del tejido humano.

Esta comprensión de la Educación Religiosa como disciplina escolar fundamentada en la promoción del pluralismo religioso, el cultivo de la espiritualidad y la indagación por la apertura humana tiene, como ya se mencionó en el segundo capítulo de este libro, otro reto: el fortalecimiento de la epistemología y la praxis de los estudios de la religión, pues aunque muchos teólogos en la actualidad se han interesado por nuevas perspectivas de la teología desde enfoques más contextuales y plurales, siempre tendrán una mirada de fe del sistema religioso al cual pertenecen ellos mismos (Pérez, González, y Rodríguez, 2017, p. 52). Los estudios de la religión, en cambio, posibilitarán la libertad para soñar y diseñar una ERE no confesional más acorde a la formación integral, comprendida desde la Ley General de Educación, la cual podría vencer así más fácilmente la tentación del adoctrinamiento religioso y la discriminación a las minorías.

Con esto no se quiere decir que las religiones sean malas, o que la fe sea en la actualidad innecesaria, sino que se pretende reconocer que la iniciación, formación y acompañamiento de la fe es una tarea propia de cada familia y de las estrategias que use cada sistema religioso (catequesis, talleres, retiros, pastoral, etc.) en sus propios espacios. Sin embargo, su comprensión en relación con otras perspectivas confesionales sí es tarea en el marco de la escuela siempre y cuando el centro no sea un adoctrinamiento sistemático o encubierto, sino la indagación por el sentido de la vida que subyace a cada uno, de tal forma que se busque la construcción de un pluralismo religioso, a la vez que se avanza en el cultivo de la espiritualidad y se reconoce la comprensión de la apertura humana que subyace en cada sistema teísta, deísta, panteísta, agnóstico o ateo.

Es perentorio antes de cerrar este capítulo intentar una aproximación a la comprensión de lo que en este escrito se ha mencionado insistentemente como “sentido de la vida”, pues esta ha sido una categoría usada de forma transversal en todo lo expuesto. Según Grondin (2012), el concepto sentido de vida puede ser comprendido de cuatro formas por el ser humano:

El sentido direccional de nuestra vida, nuestra vida tiene una dirección, una orientación; se pregunta en segundo lugar si esa dirección tiene un significado, si hay algo que la atrae, algo que la lleva; en tercer lugar el sentido designa nuestra capacidad de sentir este sentido, nuestra capacidad de sentir las cosas, de abrir nuestros sentidos al sentido, y, en cuarto lugar, la filosofía en sí misma es el desarrollo de la explicación, de la justificación también, eso no quiero olvidarlo, de una apreciación reflexiva de las cosas, de cómo las podemos sentir. (Grondin, 2012, p. 75)

Quizás este capítulo deje mayores dudas que certezas. Si así fue, cumplió su tarea, pues la docencia está llamada a la constante reconfiguración y actualización, y la ERE no debe ser la excepción. El capítulo que viene a continuación, tomando como fundamentación los predecesores sobre el contexto de la ERE en Colombia, el aporte de los estudios de la religión y este sobre la triple base nuclear, será un espacio para soñar una Educación Religiosa en orden a la formación integral desde una comprensión pedagógica holística.

Referencias Bibliográficas

- Anders, V. et al. (2018). *Etimologías de trascendencia*. Consultado el 13 de julio de 2018, disponible en <http://etimologias.dechile.net/?trascendencia>
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D.C.: Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Benavent, E. (2013). *Espiritualidad y educación social*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Berger, P. (2005). Pluralismo Global y Religión. *Estudios Públicos*, (98). 5-18. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304093617/r98_berger_pluralismo_global.pdf

- Bonilla, J. (2015). *Educación Religiosa Escolar en perspectiva de complejidad*. Bogotá, D.C.: Editorial Bonaventuriana.
- Botero, D. y Hernández, A. [Comp.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Comnte-Sponville, A. (2006). *El alma del ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 del 8 de febrero*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 133 del 23 de mayo*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>
- Congreso de la República de Colombia (2012). *Ley 1516 del 6 febrero*. Bogotá, D.C. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=45910>
- Corbí, M. (2007). *Hacia una espiritualidad Laica: sin creencias, sin religiones, sin dioses*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Corpas, I. (2012). Educación Religiosa Escolar en contextos plurales. *Revista Ciencias Sociales y Religión*. 14(17), 77-104. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/CienciasSociaiseReligiao/article/viewFile/26614/24621>
- Coy, M. (2009). Educación Religiosa Escolar ¿por qué y para qué? *Franciscanum*, 51(152), 49-70. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/953/1998>
- Coy, M. (2010). La Educación Religiosa escolar en un contexto plural. *Revista Franciscanum*, 52 (154), 53-83. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/943/791>
- Cuellar, N. (2017). Psicología de la Religión y Educación Religiosa Escolar. En: Botero, D. y Hernández, A. [Compiladores]. *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 77-93). Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Del Col, J. (2007). *Diccionario Auxiliar Español-Latino: para el uso moderno del latín*. Buenos Aires: Instituto Superior Juan XXIII.
- Ferreyra, H. (2015). Prólogo. En: Gómez, J. [Compilador]. *Educación, sociedad e interculturalidad. Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina*. (pp. 7-14). Bogotá, D.C.: Ediciones USTA.

- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Grondin, J. (2010). *Filosofía de la religión*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Grondin, J. (2012). Hablar del sentido de la vida. *Utupía y praxis latinoamericana*, 17(56). 71-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/279/27921998008.pdf>
- González, L. (2009). *Ética*. Bogotá, D.C.: Editorial el Búho.
- Gutiérrez, M. (2011). Pluralismo jurídico y cultural en Colombia. *Revista Derecho del Estado*, (26), 85-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337630236003>
- Lara, D. (2011). La idoneidad del docente de Educación Religiosa, ERE. *Revista Reflexiones Teológicas*, (7), 145-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3745754.pdf>
- López, C. (2015). Un acercamiento a la Trinidad Inmanente en el pensamiento de Raimon Panikkar. *Revista Quaestiones Disputatae-Temas en Debate*, 8(17), 116-134. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/987/954>
- Marquínez, G. (s/f). *¿Qué es la esencia de la religión? Apuntes para estudiantes*. Tepic, México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Meza, J. et al. (2011). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá, D.C. Editorial San Pablo-Universidad Javeriana.
- Meza, J. et al. (2013). Educación religiosa escolar en clave liberadora: elementos constitutivos. *Revista Theologica Xaveriana*, 63/1 (175), 219-248. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1910/191027863009.pdf>
- Meza, J. et al. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28). 247-262. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100241608017>
- Meza, J. y Suárez, G. (2013). *Educar para la libertad, una propuesta de ERE en perspectiva liberadora*. Bogotá, D.C.: Editorial Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie de Lineamientos Curriculares*. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del MEN. Bogotá, D.C. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 1278: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Directiva ministerial 002 del 5 de febrero*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-86181_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Decreto 4500: Normas sobre la Educación Religiosa*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-115381_archivo_pdf.pdf
- Ministerio del Interior (1998). *Decreto 354: Convenio de derecho público entre el Estado Colombiano y algunas Entidades Religiosas Cristianas no Católicas*. Recuperado de https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/decreto_354_de_1998.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Moncada, C. y Barreto, F. (2017). Filosofía de la religión y Educación Religiosa Escolar. En: Hernández, A. y Botero, C. (Compiladores), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa* (pp. 95-113). Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- 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. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9264>
- Osuna, L., Díaz, K. y López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación*, 28(2), 185-200. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu282185200/16046>
- Oviedo, Ll. (2017). Problemas de plausibilidad y evidencia empírica en los recientes estudios científicos sobre la religión. *Revista Pensamiento*, 73 (276), 741-750. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/pensamiento/article/view/8016/7756>
- Panikkar, R. (1993). *La nueva inocencia*. Pamplona, España: Verbo Divino.
- Peresson, M. (2004). *Evangelizar Educando desde las áreas del currículo*. Bogotá, D.C.: Editorial Kimpres.
- Peresson, M. (2016). *Hacia una Educación Religiosa Escolar situacional y experiencial: Fundamentos epistemológicos, antropológicos,*

teológicos y metodológicos de la ERE. Bogotá, D.C.: Servicio Catequístico Salesiano.

Pérez, J., González, Y. y Rodríguez, A. (2017). Aportes de la pedagogía crítica a la fundamentación metodológica de la teología de la liberación en América Latina. *Revista Hojas y Hablas*, (14), 41-54. Recuperado de <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/article/view/143/133>

Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua española [online]*. Madrid. ASALE. Disponible en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Remolina, G. (2017). *Los fundamentos de una ilusión. ¿Dios y la religión, ilusión o realidad?* Bogotá, D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Sánchez, J. (2003) *Filosofía y fenomenología de la religión*. Salamanca: Ediciones Secretariado Trinitario.

UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

Zohar, D. y Marchall, I. (2001). *Inteligencia Espiritual: la inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Barcelona, España: Plaza & Janes Editores S.A.

CAPÍTULO 4.

UNA PEDAGOGÍA PARA LA FORMACIÓN ESPIRITUAL DESDE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

GUSTAVO ADOLFO MAHECHA¹ - VÍCTOR HUGO SERNA COLLAZOS²

*La educación es un proceso de formación permanente,
personal, cultural y social que se fundamenta en una
concepción integral de la persona, de su dignidad, de
sus derechos y de sus deberes.*

(Ley 115, Art. 1)

Se ha expresado a lo largo de este texto, de manera especial en el capítulo acerca de lo nuclear de la Educación Religiosa³, que la ley colombiana promueve de diferentes maneras la valoración de distintas lógicas religiosas, así como la promoción de la trascendencia. En ambos casos, se plantea la necesidad de hacerlo desde el reconocimiento, el cultivo y el desarrollo de la dimensión espiritual, considerándose fundamental concretarlos desde ejercicios de articulación, no solo desde las categorías teóricas, sino también contando con la confrontación de aquello con algunas comprensiones (narrativas) pedagógicas.

-
- 1 Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Profesional en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios, Licenciado en Teología de la 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. tavosdb@hotmail.com
 - 2 Magister en Educación de la Universidad Católica de Oriente, Licenciado en Teología, y Licenciado en Filosofía, pensamiento político y económico de USTA Colombia, Especialista tecnológico en Gestión del Talento Humano, SENA. Docente e investigador de la Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica Lumen Gentium (FUCLG) de Cali. victorsernac@gmail.com
 - 3 Como también en el libro anterior de esta misma investigación, titulado: "Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la ERE" (Botero y Hernández [Comp.], 2017)

Como se ha mencionado, en el caso de esta investigación, se realizó un ejercicio de campo en el que participaron diferentes docentes del territorio nacional, el cual nos abocó a un análisis comprensivo que exigió resignificar los lugares pedagógicos que subyacen a toda práctica educativa de ERE: currículo, didáctica y evaluación, los cuales son tarea cotidiana de cada uno de los docentes en Colombia al momento de preparar, orientar y evaluar una clase. Cabe señalar, que este ejercicio no es teorización profunda de aquellos lugares, ni tampoco planteamiento de su estructura de concreción al momento de orientar la ERE como asignatura, sino la búsqueda de una comprensión de su condición actual para generar perspectivas, que no solo deben emerger de categorías teóricas sino del diálogo de las mismas con las prácticas cotidianas, pues como se mencionó, 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.

Es así que a lo largo del presente texto y en este capítulo, se continúa con la labor de conocer y ubicar en perspectiva la comprensión que tienen los profesores sobre la ERE (identidad de la ERE), la forma en que promueven su enseñanza-aprendizaje (didáctica de la ERE), los contenidos curriculares que disponen para ello (currículo de la ERE) y la manera en que la evalúan (evaluación de la ERE).

Antes de profundizar en estos lugares pedagógicos, conviene recordar que en la ley subyacen tres núcleos de comprensión, que se ha decidido denominar en esta investigación como teorías nucleares, a saber: dimensión religiosa, que responde a las lógicas del pluralismo; dimensión espiritual, que responde a las lógicas de las búsquedas y construcciones de sentido y sentidos de vida, y dimensión trascendente, que responde sobre todo al desarrollo de la anterior a partir del sentido de las acciones y de las cosas, invitando a ir más allá en cuanto a las relaciones con otros, con lo otro, consigo mismo y, en algunas posturas más deístas o panteístas, con un Absoluto, que en muchos casos desborda el intelecto y las comprensiones humanas; ejemplo de ello podrían ser existenciales como la muerte, la vida, el miedo, el dolor, la empatía o antipatía que se experimenta, etc.

De esta manera, en este capítulo se pretende desarrollar en este capítulo, algunas nociones generales de currículo, de didáctica y de evaluación, revisando y articulando su relación con especificidades de la Educación Religiosa Escolar desde la óptica de diversos autores que se han tomado la tarea de sistematizar perspectivas de Educación Religiosa en la escuela, desde la Conferencia Episcopal de Colombia, desde aspectos legales que orientan sentido al cultivo y crecimiento espiritual, y desde la articulación de ello con las perspectivas expresadas por los implicados en el trabajo investigativo de campo propio de esta opción investigativa. Esto, de tal forma que se haga manifiesto un eje transversal donde se evidencien las nuevas búsquedas tanto teóricas como prácticas de una Educación Religiosa Escolar con énfasis de formación espiritual.

1. Nociones generales de currículo de la ERE

El punto de partida para esta aproximación a una noción de currículo, es que el mismo no se puede reducir a una sola mirada, ni mucho menos puede permitir el estancamiento en las distintas construcciones de pensamiento en medio de una comunidad educativa. Como se ha dicho en el primer capítulo de esta investigación, desde el punto de vista curricular, muchas veces, algunos profesores deben trabajar con lo que hay, es decir, con propuestas confesionales comúnmente católicas, aspecto que puede y debe ser enriquecido y complementado con variadas perspectivas que amplíen el horizonte desde el cual se está pretendiendo formar a las nuevas generaciones. Será un proceso que se desarrolle poco a poco, contando con algunos elementos de los aportados en esta propuesta de comprensión y formación desde la ERE.

Esto significa que al momento de pretender curricularizar, conviene tener en cuenta concepciones que implican “(...) un conocimiento que precisa ser ordenado para su enseñanza en un orden particular, en un cuadro de contenidos, programa o “syllabus”; lo que provocará el surgimiento del campo del currículum” (Bolívar, 2008, p. 40). Y ello es válido en cuanto se ordena no para detener las dinámicas de conocimiento, sino para seguir avanzando en los procesos investigativos curriculares.

Esta misma postura se refuerza al comprender de manera amplia que, como comenta Jackson (1992), citado por Bolívar (2008)

No existe una definición del currículum que pueda perdurar para siempre (...) y es insensato buscarla. Cada definición sirve a los intereses de la persona o grupo que la propone. (...) Por ello, es siempre apropiado hablar de cuáles serían las consecuencias de adoptar una u otra definición. (p. 69)

De tal manera que sobre esta lógica de comprensión, se puede hablar de la emergencia de un currículo que permite diversas miradas, enriquecimiento continuo y multiplicidad de contenidos a enseñar “que se constituyen mediante la diferenciación, organización y representación del conocimiento, dando lugar a realinearlos en diferentes áreas y tópicos” (Bolívar, 2008, p. 40). Pero que se sigue transformando en su concepción al punto que se enriquece, comprendiéndose a sí mismo como articulación de “experiencias, planificadas o no, que tienen lugar en los centros educativos como posibilidad de aprendizaje, o se puede convenir que el currículum es una serie de eventos planificados cuya intencionalidad es lograr consecuencias educativas para uno o más estudiantes” (Bolívar, 2008, p. 127).

Se habla también de un currículo en el que toda la comunidad educativa y específicamente, “el profesor se constituye en un árbitro entre las demandas de los currículos oficiales y la percepción de las situaciones del aula” (Bolívar, 2008, p. 149), y es por ello que uno de los llamados al acercarse a las nociones básicas de un currículo, es optar por el diálogo entre diferencias y entre perspectivas de comprensión, de manera especial las de aquellos que están allí en el escenario mismo de aprendizaje, respondiendo en todos los casos a las preguntas pedagógicas acerca de qué necesitan aprender los sujetos en acción y qué es pertinente para su proceso en su historia contextual y personal. Este aspecto es fundamental porque se está pretendiendo ubicar en perspectiva la comprensión que tienen los profesores entrevistados sobre la ERE, y uno de los hallazgos se relaciona con que variados aspectos de lo actual no generan total coherencia con lo que se requeriría de un currículo para la formación desde la ERE.

Del mismo modo que se leerá en las aproximaciones a la didáctica general y específica en ERE, también aplica acá que “todo currículum implica una opción particular” (Bolívar, 2008, p. 151) y es por ello que a lo largo de

la historia y de las acciones educativas cotidianas, como se hará notar en las distintas opiniones de los docentes entrevistados, son crecientes las variaciones en cuanto a la opción de formación desde la Educación Religiosa Escolar. No solo se han dado pasos para hacer de la concepción curricular amplia, una realidad, sino que se sigue avanzando para que realmente las opciones curriculares trasciendan comprensiones limitadas y homogenizadoras acerca de la acción educativa que no es religiosa únicamente, sino que hace llamados continuos a un siglo en el que la espiritualidad y la trascendencia tienen mucho que aportar a la dimensión religiosa del ser humano.

Por lo inmediatamente anterior, es fundamental tener en cuenta aspectos como los que plantea Perrenoud (2002), citado por Bolívar (2008, pp. 141 - 142), cuando propone pensar el currículo “como un recorrido de formación vivido efectivamente por cada uno de los alumnos, de tal manera que los profesores y alumnos desarrollan el currículum en los centros y aulas al construir relatos por medio de las experiencias de enseñanza”, y con finalidades que se concretan al pensar en el mismo como tendiente a una “función social de la escuela, eso sí, cifrándose especialmente en qué conocimiento se transmite/debe hacerse y qué organización de contenidos educativos es más adecuada/defendible en la formación de los ciudadanos” (Bolívar, 2008, p. 133).

Es una afirmación que no solo invita a la resignificación del currículo en variados aspectos, sino también a seguir mejorando la labor docente que tiene responsabilidades con la comprensión, ejecución y puesta en marcha de múltiples derechos ciudadanos en los estudiantes, desde lógicas de crecimiento espiritual. Razón por la cual se percibe que aplica, de manera necesaria, intencionar más el área de formación de la ERE, de tal modo que el proceso curricular no sólo posibilite el desarrollo del currículo como tal, su forma y presentación en cuanto a diseño, sino que sea a la vez una experiencia para la transformación de las prácticas de los docentes (pedagógicas, didácticas, evaluativas e investigativas), así como las prácticas de los estudiantes (aprendizaje).

Siendo así que estos ejercicios de análisis a favor de un rediseño curricular, tal como se expresa claramente en el capítulo 2 de este texto, pueden ir más allá del cristianismo católico, dando paso a la investigación y diversidad

de comprensiones en contexto, donde sea muy relevante el cultivo y fortalecimiento de la dimensión espiritual como medio de crecimiento personal y colectivo, en medio del tejido social que nos corresponde vivir y promover desde sus múltiples expresiones. También se puede afirmar que se trata de un escalonamiento de mejoramiento, pues no solo se reconoce la importancia de una organización de pensamientos (contenidos) a desarrollar, la apertura de ese currículo para ser enriquecido en todo momento desde la experiencia de cada miembro de las comunidades educativas donde se aprende y la función social a la que está llamado dicho currículo, sino que también, para esta comprensión curricular de Educación Religiosa Escolar, se llega a explicitar el carácter crítico y emancipador-transformador de los currículos, tal como lo propone Bolívar en 2008, quien asume que:

(...) desde enfoques críticos el currículum es un proceso social creado y vivido en los múltiples contextos interactivos que mantienen alumnos, profesores, conocimiento y medio. El currículum no es un producto tangible, es primariamente – la práctica curricular o el currículum en uso, (...) es pues un currículo como praxis comprometido con la emancipación. (p. 145)

O también como Anthony Giddens (1995), citado por Bolívar (2008, p. 206), cuando da valor a la importancia de la contextualización y promoción de procesos curriculares que procuren atender a las necesidades reales de los sujetos de aprendizaje. Esto porque fue él quien “captó cómo la política emancipatoria de la modernidad se ha cambiado por la política de la vida, que exige la autorrealización de los individuos y donde el yo se convierte en un proyecto reflexivo en función de su propia biografía”.

Entonces, un currículo de este carácter requiere pasar por acentuados procesos de resignificación, y no limitarse a una mirada, que en el caso colombiano ha estado y sigue estando a cargo de las orientaciones de la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC). Mirada muy enriquecedora en cuanto a que sus procesos educativos tienen en cuenta la importancia del diálogo intercultural, procuran encontrar en la evangelización un medio para contribuir a la transformación de la realidad; además, entre sus diversos procesos disponen lo posible para la formación humana y científica de los estudiantes, así como posibilidades epistemológicas para generar en ellos procesos de reflexión crítica frente al hecho religioso, y procesos de comprensión de valores y significados de la religión que

profesa en relación con la fundamentación de sus sentidos de vida. Esa misma mirada de la CEC intenta dar pasos, desde el currículo que propone, para reflexionar sobre los grandes problemas de nuestro tiempo.

No obstante, esa misma propuesta de la CEC, pasa por confusiones relacionadas con el sentido profundo de la Educación Religiosa Escolar hoy, sentido que se ha intentado expresar tanto en este texto como en el anterior correspondiente a esta misma investigación. Por ejemplo, en lo expresado en los estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE), propuestos por la CEC (2017), se pueden referenciar algunos sesgos notorios cuando se afirman cosas como:

De la vida se habla en otras áreas, pero en educación religiosa se trata de abordar la vida desde el punto de vista religioso cristiano, con el ánimo de que los estudiantes identifiquen cuál es la visión y la vivencia que los creyentes en Cristo tienen acerca de la vida, su valor y su respeto en todos los momentos de su desarrollo.

Las experiencias son ejes que guían y permiten encontrar elementos básicos del cristianismo, de su experiencia de vida, de su doctrina, de su moral, de su culto, de sus celebraciones litúrgicas, de su acción y organización comunitaria, de su acción pastoral, ministerial y misionera. (pp. 18- 19)

De esta manera, si bien se reconoce que la tradición se relaciona con aspectos culturales y que, por ello, son aspectos pertenecientes al patrimonio de Colombia, se hace evidente la necesidad de proponer y desarrollar temáticas desde una perspectiva más amplia de currículo, como las que se han ido abordando con carácter social y crítico, tomando en cuenta lo más relevante de lo religioso cristiano pero también las búsquedas de la realidad civil, personal, espiritual, trascendente, religiosa, en el entender de los estudiantes y su contexto. Para la CEC dichas temáticas curriculares son el amor, la vida, la amistad, la celebración, la vocación, el testimonio, el ser humano, la familia, la comunidad, la moral, el proyecto de vida, la construcción de una nueva sociedad; elementos todos que se prestan para procesos de construcción académico emancipador, pero los cuales necesitan ir más allá de una mirada exclusivamente religiosa cristiana, pasando a la lente trascendente, religiosa, espiritual y política de la vida y sus búsquedas en contexto.

Nos hallamos pues, frente a una necesidad dinámica que implica dialogar frente a lo que desde diferentes miradas se evidencia como contradictorio en el caso de la Conferencia Episcopal (2017, p. 10), pues se afirma allí no promover una catequesis a la vez que se insinúa no hacer proselitismo, pero desde estos lineamientos se expresan afirmaciones como la que se acaba de mencionar, hablando de las temáticas propuestas: “son aquellos referentes necesarios a la sagrada escritura y la tradición y magisterio de la iglesia universal y particular, con los diversos lenguajes en los cuales se expresa el mensaje cristiano” (p. 21). Ante esta situación conviene referenciar el Artículo 6 del Decreto 4500 de 2006 del Ministerio de Educación Colombiana, en donde queda claro que: “ningún docente estatal podrá usar su cátedra, de manera sistemática u ocasional, para hacer proselitismo religioso o para impartir una educación religiosa en beneficio de un credo específico”.

En este marco de pensamiento es importante mencionar que, en el desarrollo de la propuesta de estándares curriculares de la CEC (2017), se reduce la comprensión de currículo a una afirmación genérica que literalmente se concreta en: “se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 17), los cuales, para su caso, plantean en lo práctico, un eje transversal por grado, que se traduce en una experiencia significativa, asumida desde preguntas problematizadoras en enfoques como el antropológico, bíblico, cristológico y eclesiológico, los cuales son evaluables desde criterios del aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir en comunidad. Son aportes valiosos, pero a ello no se puede reducir un currículo en una época como la que se vive, en medio de un desarrollo legal como el que se ha mencionado a lo largo de esta investigación, y menos aún, en medio de un desarrollo curricular como el que se quiere dinamizar donde el mismo tiene que ver con procesos de investigación con múltiples y variadas consecuencias educativas para la comunidad involucrada a partir de las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente.

Otros argumentos para pensar en una concepción amplia de currículo para el caso específico de la Educación Religiosa Escolar, los hallamos, por ejemplo, en el Capítulo 2 de la Ley General de Educación (1994), donde se especifica que un currículo es comprendido como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Art. 76)

Si esto es así, se requiere que se fortalezcan comprensiones promotoras de una consolidación de los currículos, a partir de didácticas específicas que promuevan la integralidad de las personas, labor que implica de manera urgente el involucramiento del cultivo y desarrollo de la dimensión espiritual, trascendente y religiosa, más allá que el de la dimensión religiosa que únicamente se direcciona al cristianismo o una confesión como tal. También, en este sentido, se encuentra el aporte directo de la Resolución 2343 de 1996 del Ministerio de Educación Nacional, donde claramente el currículo es concebido como una construcción social en permanente elaboración a favor de la pertinencia y los aprendizajes significativos, lo que iría en contra vía de un currículo estático basado en comprensiones doctrinales, culticas, litúrgicas y/o ministeriales, las cuales responden más a un fenómeno religioso específico donde tanto su sistema de creencias como sus prácticas y ritos hacen parte de un proceso de catequesis que no aplica a la Educación Religiosa Escolar.

El mismo Ministerio de Educación Nacional en su serie lineamientos curriculares (1998), plantea acerca del currículo específico de la ERE algunas características que amplían la concepción que presenta la CEC. Más allá de eso, propone una serie de reflexiones en torno a la dimensión espiritual y la interioridad, al punto que desde allí se hace mucho más viable, necesaria y pertinente una investigación profunda en torno a nuevas posibilidades curriculares para este espacio académico de la ERE. Estrictamente se mencionan aspectos como la conciencia moral y espiritual, la intimidad de la persona humana, interrogantes e inquietudes más profundos de las personas, desarrollo de la espiritualidad, plenitud de vida, felicidad, gozo, alegría; pero también la experimentación de aspectos como el sufrimiento, el fracaso, la frustración, la soledad, la culpa, el miedo a la muerte.

Aplica en este contexto, mencionar que el Decreto 4500 de 2006 del Ministerio de Educación, en su Artículo 3, propone la importancia de una concepción integral de la persona, donde es igualmente relevante

la dimensión trascendente. Aclarando que se requiere avanzar en la resistencia ante una tendencia espiritualista que centra la atención en elementos especulativos dejando de lado lo realmente importante: el direccionamiento de la atención hacia realidades cotidianas de sí mismo, la relación con los otros y con lo otro, de donde se desprenden elementos emergentes relacionados con valores específicos de la formación espiritual.

Cada uno de los anteriores elementos responde más a una lógica tanto en lo curricular, como en lo didáctico y lo evaluativo, que tenga que ver con la personalización y el diálogo como modelo pedagógico, donde sean fundamentales el reconocimiento de la historia de vida de los sujetos de aprendizaje, el conocimiento e interiorización de los contextos, las búsquedas personales desde el sentido de vida de realización personal y comunitaria y demás discursos de los que emergen categorías como lo Absoluto, el mundo, el otro, el sentido, la integralidad, la transformación social, el pluralismo religioso y otras, las cuales para el caso de esta investigación han venido siendo decantadas en tres grandes categorías: dimensión religiosa, dimensión espiritual y dimensión trascendente, correspondiente a lo que se ha denominado también como teorías nucleares o triple base nuclear.

Valga aclarar que este recorrido puede, entre otras cosas, orientar criterios de acercamiento a una ERE que, por una parte, posibilita una concepción curricular más amplia, pero que, a su vez, dialoga con lo construido hasta ahora porque, desde ningún punto de vista se pone en tela de juicio los sistemas de creencias de cada una de las religiones, ni sus respectivas prácticas y ritos, ni sus sistemas morales; mas sí se propende por claridades acerca de su labor en la escuela, puesto que abordadas las teorías nucleares en dicho contexto, será tarea de cada persona en sus lógicas religiosas particulares, descubrir y resignificar el sentido o los sentidos de la condición cultural y religiosa por la que opta.

1.1 Qué se evidencia en las prácticas pedagógicas

Dentro de las claridades que van quedando, se encuentra una tendencia a hacer de la ERE un espacio para promover una historia religiosa que en algún sentido puede significar proselitismo con derivadas posibles como la estigmatización, discriminación e invisibilización de algunas minorías religiosas, dejando de lado lo propuesto desde esta investigación,

en la que es relevante una comprensión curricular pensada desde lo trascendente y espiritual, entendiendo qué es lo religioso, la importancia de la interculturalidad, el profundo sentido de la libertad religiosa, así como de la alteridad, la mística y, en concreto, una concepción curricular que asuma la dimensión espiritual como aquella que busca y construye sentido y está abierta al infinito en múltiples experiencias. Se fortalece, pues, la argumentación acerca de la necesidad de un currículo pensado y modificado desde otros puntos de vista que no se limitan a procesos de formación confesional, sino que direccionan su quehacer a los principales elementos del cultivo de la dimensión espiritual.

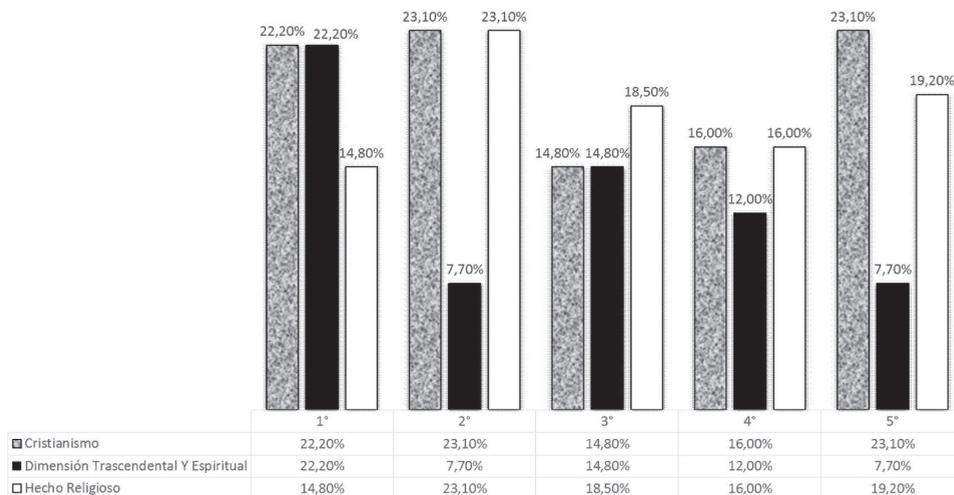
Es a partir de las prácticas pedagógicas indagadas que se fortalece y sustenta esta propuesta, pues se evidencia allí que el currículo se transforma y sigue llamado a emancipar realidades desde una perspectiva que supera una comprensión curricular técnica o mecánica en cualquier disciplina, en cuanto no está pensada para transmitir un discurso como ejercicio de reproducción, como sí lo hace el denominado adoctrinamiento de cualquier sistema religioso. En ese sentido, tampoco se trata de un currículo práctico porque no está pensado en formar trabajadores mecanicistas, sino que se trata de un currículo crítico reflexivo porque estaría pensado más en las lógicas de emancipación, y por ello, un currículo relacionado con variadas corrientes críticas y utópicas tales como la filosofía, la teología, la ética, la sociología de la liberación y en algún sentido, los estudios de la religión. Es así que, con muchísimo camino por recorrer, se pretende seguir construyendo las bases para una ERE que en distintos escritos se ha denominado como liberadora, pero que quizás no se ha planteado, ni comprendido, ni sistematizado como tal.

Dicha perspectiva se evidencia en posturas, comprensiones y acciones pedagógicas en torno a la labor crítica social que propende por la transformación de realidades del ser humano, es decir, que como se hace evidente en esta investigación, un currículo de ERE no está pensado para expresarse exclusivamente mediante un plan de estudios, sino que el mismo se construye desde una postura epistemológica específica que, para este caso, busca desarrollar una ERE donde los criterios fundamentales de construcción académica sean la dimensión religiosa, la dimensión espiritual y la dimensión trascendente, lo que se ha denominado en este proceso investigativo como teorías nucleares o triple base nuclear.

Es a ello mismo a lo que se refieren algunos de los entrevistados que comparten esta visión de currículum de la ERE, cuando afirman aspectos tendientes a reflexiones como, por ejemplo, que no basta con dar alcance a las dimensiones, ejes y temáticas propuestas por la Conferencia del Episcopado Colombiano, ni con desarrollar propuestas en torno a la espiritualidad de la cual hace parte el Colegio donde trabajan, y menos aún con desarrollar actividades pastorales católicas o cristianas. De hecho, el sentir de muchos de los entrevistados tiene relación con posibilidades de promover prácticas centradas en la historia de las religiones o en la filosofía de la religión, extrayendo dentro de lo posible algunos valores espirituales que permitan fortalecer convicciones respecto a opciones fundamentales del ser humano tales como la libertad, el amor y el servicio.

La visión y ejecución de prácticas alternativas a una mirada que solo tiene en cuenta la tradición religiosa, se evidencia en la siguiente tabla donde se hacen visibles acciones emancipadoras en medio de la formación típica, y con lo cual se fortalece la sentida necesidad de un diálogo que permita ampliar la comprensión y ejecución curricular.

Figura 1
Orden temas en el currículo de la ERE



Fuente: Entrevista tipo CAP⁴.

4 Esta tabla se realizó a partir de los datos suministrados por los docentes según la escala de importancia de los temas que ellos consideraban, donde 1° era el más importante y el

De hecho, hay quienes no solo denuncian como mejorable el enfoque curricular actual de la ERE, sino que además cuentan acerca de sus opciones por promover experiencias para el fortalecimiento de lo espiritual, involucrando los contextos y realidades de los sujetos de aprendizaje, dentro de los que aplican búsquedas de ciudadanía, de paz y de justicia social desde el planteamiento de proyectos de vida comprometidos y solidarios. Comprensiones y acciones que fortalecen un argumento de necesidad de diálogo entre elementos fundamentales del cristianismo y búsquedas humanas, civiles y políticas de las diversas poblaciones.

Estas miradas y prácticas tienen que ver con una identidad curricular de la ERE, que va más allá de los planteamientos acá criticados, dando voz a miradas donde la educación religiosa puede ser vista como ciencia humanista universal en el contexto de la formación integral que propende por la promoción de elementos como el sentido de la vida, la formación cultural en valores, también religiosos, la alteridad, la interioridad y demás aspectos de carácter espiritual; una educación religiosa cuyo objeto de estudio se relaciona con el fenómeno religioso vinculado a la cultura a través del lenguaje, pero no se limita a una fe específica, sino que se asume ampliamente desde la dimensión espiritual en cuanto relación ciencia-fe que permite la búsqueda y construcción de sentidos de vida; una educación religiosa cuyos propósitos formativos pasan por el cultivo de la interioridad desde la comprensión de la interculturalidad religiosa extrayendo su espiritualidad.

Y es a propósito de estos argumentos transgresores de la tradicionalidad que emergen posibilidades de formación en ERE en las que, por ejemplo, los planes de estudios superen lo confesional y lleguen a procesos que promueven la dignidad humana desde experiencias que fortalezcan la formación espiritual y que deriven en la concreción de sentidos y proyectos de vida, así como una formación que implique abordajes antropológicos, socioculturales, políticos y hasta filosóficos con perspectiva liberadora, de tal manera que esta reflexión investigativa no sea ajena a procesos vitales en lo espiritual tales como reflexiones comprensivas de los derechos humanos, la vida emocional y de fe, el rol como ser social y miembro de una familia y otros tantos sentidos de vida humanos.

5° era el menos importante; sin embargo, se realizó un filtro de estas respuestas teniendo como referencia la saturación- semejanza entre los mismos. Los datos mostrados en esta tabla hacen referencia a los tres temas que más sobresalieron en la pregunta de la encuesta.

2. Nociones generales de didáctica de la ERE

Al pensar en una didáctica propia de la Educación Religiosa Escolar, se hace necesario plantear, en un primer momento, en qué consiste la didáctica, cuál es su objeto y sujeto de estudio, cuáles han sido las líneas que se han abordado para la didáctica general y, por qué no, a una didáctica de la ERE; puesto que esta visión es imprescindible en el quehacer del docente, no solo teniendo como referentes las diferentes teorías y enfoques, sino que los mismos docentes son quienes han de fundamentar y actualizar día a día la concepción de didáctica en el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Se hace necesario aclarar que no se abordará toda la riqueza conceptual de la didáctica general ni de una didáctica específica de la ERE, pues ello, así como los demás escenarios educativos, corresponde a la siguiente publicación de este proceso investigativo en torno a la ERE; pero, como se ha insistido, sí se tendrá en cuenta lo que se ha dicho en relación con la didáctica en ERE y con las prácticas que desarrollan algunos docentes en Colombia, fruto de un proceso de aplicación de instrumentos investigativos y análisis de resultados de los mismos.

2.1 Aspectos básicos de una didáctica

La didáctica, desde su raíz etimológica, en palabras de Francisco Díaz (2002), ha mantenido su sentido de origen: la enseñanza; pues la palabra *didáctica* proviene del verbo griego *Didaskein* – *enseñar*, permitiendo comprender que la didáctica desde sus orígenes se ha entendido como el arte o ciencia de la enseñanza. Aún más, de la palabra *Didaskein* provienen dos palabras latinas *docere* (enseñar) y *discere* (aprender), en donde la primera hace mención al *docente-el que enseña* y la segunda al *discente-al que aprende*.

De ahí que cuando se habla de didáctica, surge precisamente la necesidad de plantearse constantemente, como fruto de los procesos de interacción entre el docente y el discente: ¿cómo enseñar? En ese sentido Antonio Bolívar (2008) afirma que:

La Didáctica se ocupa, pues, de la comunicación estratégica de saberes y fundamenta las intervenciones docentes en las prácticas de enseñanza. Un sistema didáctico se compone de, por lo menos, tres

subsistemas: a) Sujetos que aprenden, b) Sujetos que enseñan, y c) Contenidos que son enseñados y aprendidos (p. 62)

Sin embargo, a lo largo de la historia de la pedagogía, diversos autores han tratado de definir los rasgos propios de la didáctica, la cual intenta dar respuesta a la pregunta ¿cómo enseñar?, donde los elementos propios de la didáctica se podrían sintetizar en la siguiente tabla:

Tabla 1
Rasgos propios de la didáctica

Aspectos	Descriptorios en la definición de didáctica
Carácter	Disciplina vinculada a la Pedagogía. Teoría, Práctica Ciencia, arte, técnica, tecnología
Objeto	Práctica de la enseñanza (“Operatividad o Práctica docente”) Aprendizaje ⁵ Instrucción Formación Procesos didácticos Principios metodológicos y teóricos Comunicación del conocimiento
Contenido	Normativa Comunicación Docente Estudiante Metodología Currículo-Contenido Medios y recursos
Finalidad	Formación intelectual Instrucción Optimización del aprendizaje Conocimiento de sí mismo Integración y creación de cultura Desarrollo personal Desarrollo de facultades Incidencia de los sistemas educativos Respuesta a los desafíos del mundo

Fuente: Elaboración de los autores⁶

5 Algunos autores como Bolívar (2008) consideran que este objeto es más de otros campos científicos y psicológicos, mientras que el objeto propio de la didáctica, del cual es su enfoque, es la enseñanza.

6 Esta tabla es el fruto de un proceso de compilación de las diferentes definiciones sobre didáctica de diversos autores como Guiseppeci (1985), Mallart (2001), Díaz (2002), Bolívar

A manera de síntesis, se propone tener como base la definición que Antonio Medina y Francisco Salvador (2009) presentan de didáctica, la cual se considera que es una definición bien elaborada y que da una noción de cómo se puede comprender hoy:

La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y mesocomunidades implicadas (Escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales. (p. 7)

Esto se hace necesario debido a que durante el proceso de aplicación de los instrumentos, se logra evidenciar que los docentes no tienen una definición sobre didáctica, se limitan a hacer referencia a una estructura básica, mas no a la naturaleza y objeto propio de la misma; sin embargo, un docente entrevistado de Barranquilla brindó una noción de comprensión sobre didáctica que llamó la atención, pues concibe que la didáctica ha de ayudar a aterrizar a la realidad, como expresa uno de los docentes entrevistados: “Es la manera como se enseña y los recursos y metodologías con las que se cuentan; debe ser una didáctica que esté centrada en la persona y la realidad”.

Una razón más por la cual es pertinente esta investigación, en torno a la ERE como disciplina escolar en Colombia, es la reflexión sobre la vocación docente, pues es fundamental y enriquecedor que existan nuevas propuestas, en miras a una ampliación de horizontes de comprensión donde se valore lo vivido y construido, fortalecido con un diálogo de saberes, promoviendo orientaciones y acciones a favor de la emancipación y transformación de un espacio académico que puede ser camino para la formación trascendente y espiritual en un siglo que lo requiere significativamente.

2.2 Hacia una didáctica especializada en ERE

Teniendo como referente la aproximación anterior, se puede afirmar que la didáctica tiene en cuenta los contextos y las circunstancias propias en donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el

(2008), Medina y Salvador (2009), el cual tiene como propósito recoger todos estos elementos propios de la didáctica a partir de diversas propuestas de definición de didáctica.

docente y el discente, para así mejorar los procesos educativos en el aula buscando la transformación social y la formación integral; con esto, surge en la didáctica general el planteamiento de una didáctica especializada de acuerdo al objeto propio de cada contenido, materia o sujeto de estudio. Al respecto, Francisco Díaz (2002) definiendo el para qué de una didáctica especializada considera que: “La didáctica especial estudia los principios, métodos, procedimientos y técnicas aplicables a un determinado sujeto, tipo de contenido o materia” (p. 43).

Es así, que el objeto propio de una didáctica especializada se encuentra en la forma cómo enseñar, a determinados grupos-sujetos y tipo de conocimiento, que en el caso del ámbito escolar está determinado por las asignaturas propias, según legislación educativa vigente en cada país, que se han de enseñar⁷: Matemáticas, Lengua Castellana, Religión, Artística, etc. Bolívar (2008), citando a Colomb (1999), afirma en este sentido que: “La didáctica de una disciplina puede ser definida como el análisis de y la teorización sobre, los fenómenos de enseñanza y aprendizaje que son específicos del contenido cognoscitivo de dicha disciplina” (p. 82).

Es importante considerar que la didáctica especializada no es algo aparte de la didáctica general, ni mucho menos una didáctica independiente de las demás asignaturas, sino que todas están encaminadas al cumplimiento propio y finalidad de la enseñanza-aprendizaje: la formación integral del ser humano y allí aplica, de manera especial, la construcción de una didáctica de o para la ERE. De ahí que se logre afirmar que una didáctica especializada busca “impulsar la recuperación del conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar adaptado a la realidad cambiante de una escuela intercultural que forma a cada ser humano en su identidad, abierta a la tolerancia y al acercamiento multicultural” (Medina y Salvador, 2009, p. 18).

7 El marco legal y normativo de la ERE “está elaborado, con base en: la Constitución política Colombiana, en la carta de Navegación de todos los procesos ciudadanos, en la Ley General de Educación 115 de 1994, y en las leyes, los decretos y las directivas que regulan la ERE en Colombia: Ley 133 de 1994, Decreto 1278 de 2002, Directiva Ministerial 002 de 2004 y Decreto 4500 de 2006” (Botero y Hernández, 2017, p. 19). Entre las normatizaciones más recientes se encuentra la resolución 0889 del 09 de junio de 2017 sobre la libertad religiosa y de cultos.

Así mismo, 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. De manera semejante lo manifestó uno de los docentes entrevistados en la investigación, cuando se le invitaba a describir los elementos de la didáctica específica de la Educación Religiosa Escolar y que se podría aplicar a cualquier didáctica en específico: “los elementos del acto didáctico deben emerger de un proceso dinámico sobre la reflexión crítica de la realidad del fenómeno social”.

Esto sería una gran posibilidad formativa, desde lo didáctico hacer consciencia de las múltiples riquezas de la educación latinoamericana y promoverlas en cuanto metodologías de crecimiento personal donde sean puestos en juego los múltiples valores trascendentales y espirituales, tanto en lo experiencial, como en las dinámicas posibles de interiorización, y también desde la aprehensión de estilos de relación consigo mismo y con los demás, en los que resulten fundamentales el afianzamiento del carácter y las convicciones en medio de una comunidad humana que está llamada a reconciliarse con su historia, sus búsquedas y con la vida misma en el ahora.

En el caso de la Educación Religiosa Escolar en Colombia, diversos autores y el Ministerio de Educación Nacional han planteado la importancia de esta área en el sistema educativo, puesto que: 1) aporta y da sentido de la vida desde el desarrollo propio de la libertad, 2) posibilita la comprensión de la cultura de los pueblos a partir de la tradición religiosa, 3) permite vivenciar la fe que toca un proyecto de vida, 4) da apertura a un diálogo con otras cosmovisiones y un diálogo interdisciplinar, 5) se comprende el uso del lenguaje como forma de expresar el fenómeno religioso, 6) realiza una lectura crítica de la realidad y 7) la persona toma conciencia de la importancia de ser agente de la transformación de la historia y la sociedad. En esta misma línea, Meza (2015) complementa diciendo que considera que

la ERE tiene como característica propia el hecho de estar llamada a penetrar en el ámbito de la cultura y de relacionarse con los demás saberes,... [pues] es una asignatura equiparable al resto de las áreas de rigor científico y en el planteamiento de logros, estándares y contenidos. (p. 209-301)

Lo mencionado en la información inmediatamente anterior da cuenta de elementos característicos de una Didáctica de o para la ERE, e implica tomar una decisión en torno a la emancipación de las comunes dinámicas docentes en lo didáctico, pues se percibe una tendencia a reducir aquello a una descripción de métodos, contenidos y materiales lúdicos, como se evidenció en la aplicación de instrumentos de recolección de datos durante el desarrollo de la investigación, donde en las entrevistas los docentes de las diferentes ciudades, al momento de indagar sobre los elementos propios de la didáctica en ERE, mencionaban herramientas y actividades como: mesas redondas, talleres, reflexión de textos, películas, cantos, dramatización, tareas de investigación, talleres de libro, carteleras, dramatizaciones. Uno de los puntos en los que más concuerdan los docentes es en la importancia del uso de los medios tecnológicos, de los debates, de los conversatorios y del empleo de textos para abordar problemáticas actuales.

Se debe agregar que las definiciones dadas por los docentes sobre la didáctica de la ERE solicitadas en los instrumentos aplicados tienen dos vertientes: la primera es que apuntan, como se explicitó anteriormente, a algunas nociones sobre didáctica general más no sobre una didáctica especializada en ERE; la segunda, hace referencia al hecho de que la ERE está llamada a abordar a la persona y su realidad, atendiendo a lo vivencial, a fin de influir en los procesos de interiorización, a la dimensión trascendente e interior con las respectivas derivadas críticas y emancipadoras. Es afortunado y demanda esfuerzos investigativos, el hecho de que una de las constantes de los docentes que orientan el área de ERE en nuestro país, es que desde esta área es de suma importancia abordar la realidad y el contexto en el que viven los estudiantes, ya que, desde allí, de acuerdo a estos planteamientos, se puede llegar a desarrollar su dimensión trascendente.

2.3 Marcos de referencia en la práctica de los docentes de ERE

Ahora bien, después de abordar las nociones que los docentes tienen sobre didáctica y la finalidad de una didáctica especializada en ERE, se mencionarán los marcos generales en los que se han fundamentado las prácticas docentes que participaron en la aplicación de los instrumentos de la investigación en la segunda fase⁸.

⁸ Se aclara que no se abordarán todos los marcos de referencia que hasta el momento han resultado fruto de los procesos de investigación en el área de Educación religiosa Escolar

2.3.1 Pensamiento Cristiano y Teológico

Sin lugar a duda, en la realidad del contexto colombiano la comprensión de la Educación Religiosa Escolar durante muchos años e incluso en la actualidad, han estado bajo el paradigma del pensamiento cristiano-católico desde una perspectiva tradicionalista, enmarcados por la evangelización y la pastoral. Botero y Hernández (2017) afirman que si bien en Colombia hasta la Constitución de 1991 la ERE se comprendió bajo estos dos paradigmas, la CEC ha profundizado y ha ido trabajando en realizar “una propuesta de corte ecuménica e interreligiosa [fruto de la inserción de nociones de derecho diverso, pluralista y libertad de culto], pero desde los principios y criterios del catolicismo” (p. 25).

Lo anterior, se evidencia en las últimas actualizaciones realizadas a los Estándares para la ERE en el 2017 por la CEC, pues aunque se percibe allí una comprensión de la Naturaleza y fundamentos Epistemológicos de la ERE, donde prima una postura más abierta debido a que se ha tenido en cuenta algunas posturas por parte de las ciencias de la Religión para la comprensión de la dimensión religiosa, trascendente y espiritual, aun así se sigue percibiendo “un intento de diálogo interreligioso, desde una postura de escucha, mas no de transformación” (Botero y Hernández, 2017, p. 25).

No obstante, el 64.5% de los docentes encuestados, tanto de instituciones públicas o privadas, reconocen que es importante emplear un texto para la ERE, donde los documentos que se tiene como referencia para el desarrollo de la ERE son: la Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC) con un 22,6%, la Conferencia Episcopal Colombiana con un 58.1% y de algunas otras editoriales con un 56.1%, esto permite comprender que los docentes están en proceso, aún deficiente, de lograr separar la ERE, su naturaleza y finalidades, de las dinámicas tradicionales donde juegan un papel importante la evangelización, la pastoral y el adoctrinamiento desde textos específicos.

En el caso de la Teología, se ha pensado en cómo ésta se relaciona con la ERE. Algunos autores como Lara y otros (2015) afirman que “aunque el área de Educación Religiosa tiene su objetivo de formación, no tiene su método propio de estudio, y debe acudir a la teología como fundamento

junto con los avances en las ciencias educación, estos serán abordados en las siguientes fases de este proyecto de investigación.

primero...” (p. 25). A su vez, John Jairo Pérez (2017), en su artículo *La Teología en ERE, un llamado a la educación en la pluralidad*, afirma que la Teología más que un estudio o conocimiento de Dios, según su raíz etimológica, es una elaboración reflexiva y epistemológica de la revelación o el desvelamiento de Dios en la contingencia humana desde una perspectiva de fe, permitiendo una comprensión de lo trascendente desde lo cultural, lo geográfico, lo histórico y lo tradicional.

Sin embargo, hay que resaltar que el quehacer teológico no agota la comprensión de lo trascendente, por lo que se encuentra en una constante apertura a la comprensión del hecho religioso y el diálogo con otras formas de pensamiento para así llegar a la construcción de una verdadera identidad Religiosa. Esta noción del quehacer teológico va en consonancia con la noción que se tiene de la ERE, la cual se ha venido trabajando desde la primera fase de esta investigación, y que John Pérez (2017) sintetiza:

Siendo el diálogo aquel que marca la fundamental convergencia que debe existir entre la teología y la ERE pues en los espacios de ERE se caracteriza la formación en la diversidad y comprensión; y la teología llamada a hacer eco de su auto comprensión como una experiencia hermenéutica de entre muchas, debe garantizar estas aproximaciones mediante el diálogo articulándose de buen modo con la ERE. (p. 23)

De ahí que, fruto de las entrevistas realizadas, se lograron identificar en la práctica de los docentes participantes por los menos dos enfoques teológicos que ayudan a sustentar su quehacer didáctico: la teología conciliar y teología de la liberación.

En primer lugar, se tiene la Teología Conciliar, la cual, siguiendo a John Jairo Pérez (2017), se basa en la categoría de Signos de los Tiempos (ST) que desarrolla el Concilio Vaticano II y que es adoptada propiamente en la constitución *Gaudium et Spes* (GS), el cual encarna ese deseo de la Iglesia de entablar un diálogo con el mundo. Patricio Merino (2006), a manera de síntesis, plantea los dos sentidos de cómo se ha abordado la categoría Signos de los Tiempos:

Podemos decir tras la investigación que desde sus orígenes la categoría ST presenta dos sentidos. El primero de ellos y el más utilizado, es el que sigue la línea de *Pacem in Terris*, que entiende

por ST aquellas notas características de una época que interpelan a la Iglesia a dar una respuesta significativa desde el Evangelio. Y al que se ha denominado sentido histórico (sociológico)-pastoral. Y un segundo sentido, que considera los ST más relacionados con su inspiración bíblica de origen, como signos del reino de Dios presentes en la actualidad, por lo tanto, con sus connotaciones cristológicas y escatológicas. En cuanto a que, algunos acontecimientos podrían manifestar la presencia y una orientación de Dios. A éste se denomina perspectiva histórico- teológica. (p. 76)

Esta Teología Conciliar ha enmarcado y caracterizado los papados de la Iglesia Católica en las últimas décadas, de Juan XXIII hasta el actual Papa Francisco⁹, debido a la apuesta preeminente y asidua a que la acción pastoral de la Iglesia en el mundo se encuentre permeada por la vivencia de esta categoría de los signos de los tiempos; dicha acción pastoral ha de estar planteada a través de tres momentos, a saber: el primero se basa en la comprensión de la realidad del mundo desde una perspectiva fenomenológica (ver); el segundo, una vez que la Iglesia se ha dejado interpelar por la situación social, cultural e histórica buscando una interpretación de la misma desde una perspectiva teológica (juzgar) y, por último, se plantea una acción-respuesta concreta del quehacer pastoral y eclesial de la Iglesia en la realidad comprendida (actuar).

Esta acción pastoral de los signos de los tiempos en tres momentos sigue siendo vigente en el quehacer de los docentes de la ERE en Colombia, pues al momento de preguntar como desarrollan su clase en los instrumentos aplicados, plantean por lo general el desarrollo de tres momentos que definen como: introducción, desarrollo y conclusión, pero con énfasis tendiente al diálogo con la realidad y la búsqueda de transformación de la misma.

9 El Doctor en Teología Patricio Merino Beas en su libro *La Categoría teológica Signos de los Tiempos: Desde el Concilio Vaticano II al Pentecostés de Aparecida y Francisco*, presenta toda una fundamentación de la Categoría Signos de los tiempos teniendo como referencia su origen bíblico y que posteriormente se asumirá en el Concilio Vaticano II teniendo como soporte el magisterio de los Papas Juan XXIII y Pablo VI; dicha adopción, después del concilio tuvo muchas interpretaciones y enfoques por parte de los teólogos postconciliares, a saber: como discernimiento espiritual de los acontecimientos sociales, pneumatológicos, pastorales, ecuménicos, socioculturales, fenomenológicos, teológicos, etc. En esta misma línea, se analiza cómo se asume esta categoría en el magisterio del episcopado Latinoamericano del cual se puede ver impregnado esta categoría en los documentos de Medellín, Pueblo, Santo Domingo y Aparecida.

Tabla 2
Síntesis de Esquema de una clase en ERE

FASE	MOMENTOS DE LAS FASES (Actividad a desarrollar en la Clase)	% FRECUENCIA	OBSERVACIONES Características hechas de acuerdo al momento de la clase (# docentes que coincidieron)	MATERIAL-HERRAMIENTA A EMPLEAR
INTRODUCCIÓN	Saludo y Bienvenida	35.5%	- Palabras de ánimo - Ambientación - Disponer el lugar (orden y lugar)	Videos Ambientación del lugar – Símbolos Noticias
	Contextualización- Conexión con la clase anterior Presentación Propósito del tema	71%	- Tomar noticia en la actualidad (2)	
	Preguntas – Indagación del Tema, Saberes previos	22,6%	- Motivadoras (2) - Guía - Historias	
	Reflexión	41.9%	- Texto bíblico / oración - Ejercicio motivación (2) - Intereses/ Hecho Religioso	
	Desarrollo / Exposición temática	51.6%	- Proyección de Vida - Dinámicas –Acción - Participación - Experiencia - Análisis de la realidad	Lecturas Diálogo Noticias Dinámicas – Trabajo Grupal –
DESARROLLO	Lecturas - Guías/ Talleres	41.9%	- Lectura - Análisis	Individual TIC
	Actividades Prácticas	38.7%		Biblia Foros
	Socialización – Discusión -	54.8%	- Conocer puntos de vista/aportes - Diálogo (3) - Exposiciones	Cines Foros Música

Continuación tabla 2.

CONCLUSIONES	Evaluación – Conclusiones	29%	- Retroalimentación	Reflexión Escrita Celebración
	Compromisos Aplicabilidad en la Vida Proyecto de vida Sociedad	19.4%	- Por escrito - Plasmar(4)	Diálogo Dinámicas – Lúdico creativa
	Actividad por Fuera de la Clase – Tarea	25.8%		

Fuente: Elaboración de los autores¹⁰

El primer momento se logra asemejar a la acción del ver, puesto que en este espacio los docentes han de crear un ambiente propicio, no solo físico sino también emocional, para lograr captar los saberes previos de los estudiantes a través de una reflexión, del uso de un texto bíblico o el análisis de un hecho religioso que permita introducir el tema a desarrollar. En el segundo momento, el de desarrollo, es abordado por los docentes como espacio para comenzar a acercarse a la temática y lograr una comprensión de la misma, que en la teología conciliar se logra asemejar al de juzgar, esto se logra a través de trabajos o actividades grupales o individuales, donde los recursos lúdicos que se emplean son muy variados¹¹.

Por último, el tercer momento está enmarcado por la conclusión, donde los docentes consideran que es un espacio propicio para la socialización y diálogo de la experiencia de la clase, como resultado de las actividades desarrolladas que han de impulsar a la celebración y plasmar lo visto en su realidad, que por lo general se recomienda hacerlo con su familia o contexto más cercano, esto se puede enmarcar en el último momento de la teología conciliar: el actuar.

10 Se analizaron las diferentes formas como los docentes desarrollan una clase de ERE y se trató de dar un orden tanto por ciudad como a nivel nacional, por lo que sólo se menciona la frecuencia de recurrencia de la variable. En general, los docentes desarrollan sus clases en 3 Fases. En lo que sí hay más variedad es en los momentos de cada fase, donde algunos especificaban o daban algunas especificaciones de cómo desarrollaban esa actividad.

11 Cabe destacar que entre los elementos lúdicos y didácticos que desarrollan los docentes entrevistados se destacan las lecturas de Conceptos, Diálogo, Noticias, Dinámicas, Ginkanam, Trabajo Cooperativo, Trabajo Grupal – Individual, TIC, Biblia, Foros, Cines Foros, Música, etc.

En segunda instancia, se tiene la noción de la Teología de la Liberación en el quehacer de los docentes encuestados, la cual lleva a proponer que desde la ERE los docentes han de fomentar en los estudiantes la toma de conciencia de la realidad histórica en la cual se encuentran, para así “trascenderla a través de una mirada crítica y una opción liberadora” (Meza et al., 2015, p. 248). Esto se logra, debido a que la Teología de la Liberación es fruto del impacto del Concilio Vaticano II en el continente, puesto que este dio lugar a “legitimar la renovación ya iniciada de la Iglesia y permitir que el Concilio fuera recibido de una manera creativa, desde una óptica distinta de aquella en lo que había sido pensado: desde la perspectiva de los pobres” (Boff, 1986, p. 21), fruto de la situación y crisis a nivel social, económico y político que se vivía en América Latina, donde la Iglesia buscaba dar una respuesta en clave de liberación, como respuesta ante la situación de opresión que vivía el continente y que dificultaba una transformación social e histórica.

Este tipo de teología influyó en muchas prácticas sociales, políticas y eclesiales en América latina y en Colombia, por lo que también esta forma de hacer teología ha influenciado en la ERE, respecto a lo que Lara Corredor y compañeros (2005) afirman que:

Desde esta perspectiva liberadora, la Educación Religiosa potencia y fundamenta su función crítica de la realidad, para denunciar las estructuras de opresión, estructuras de pecado, que son originadas por las prácticas explotadoras del poder económico, político y cultural de la sociedad. Además, exige, desde la praxis, un compromiso serio de transformación de estas estructuras de injusticia para generar vida a los más empobrecidos; en otras palabras, la educación religiosa Escolar en perspectiva liberadora forma desde el binomio fe-justicia. (p. 26)

Con lo dicho hasta el momento, cabe señalar que para los docentes entrevistados y encuestados la ERE en Colombia sí ha sido desarrollada en su mayoría desde un enfoque o perspectiva católica, y que ello aún sigue teniendo su influencia; no obstante, se percibe que en los últimos años se ha venido trabajando en una ERE con diferentes pretextos, textos y contextos que abordan el hecho religioso en miras de no focalizarse solo en la confesionalidad, sino sobre todo en la aplicación de la metodología ver-juzgar-actuar en los términos que se acaba de analizar.

En este sentido, acudiendo a lo expresado ya en algunos apartados del capítulo 3 de esta obra, es posible comprender que en medio de la realidad no solo se requiere el pluralismo, sino también la dejación de orientaciones proselitistas para llegar, al menos en el contexto del cristianismo, a la construcción de Reinado de Dios en los términos que corresponda, sean religiosos o civiles, por ejemplo, desde la solidaridad planetaria, la reconciliación y la paz. Términos y realidades a las que también se puede llegar desde lenguajes que promueven la trascendencia y la espiritualidad. Es por ello que los docentes entrevistados y encuestados reconocen el gran aporte que la ERE puede dar a la realidad existencial de los estudiantes, donde el 61.3% de los mismos toman en cuenta la perspectiva católica, con sus fundamentos bíblicos y teológicos, respetando la posición de los estudiantes. El otro 28,7% abordan la ERE desde una perspectiva amplia sobre el hecho religioso, es decir, sin ningún tipo de confesionalidad, teniendo en cuenta a los estudiantes que, desde su capacidad de libre expresión, manifiestan que no participan en una religión. Pero, en ambos casos, procurando que lo que promueven signifique expresiones de transformación de realidad a favor de la vida.

Es importante aclarar, como se ha comentado a lo largo de esta investigación, que no es pretensión de este ejercicio, deslegitimar el trabajo que ha venido haciendo la Conferencia Episcopal con los estándares en ERE, sino que lo que se pretende está relacionado con que los lineamientos de esta área sean ejecutables y oportunos para la necesidades de los niños y jóvenes, en pro de una educación integral que brinde elementos posibilitadores de sentido en sus vidas desde opciones bien sean religiosas y/o de creencias, pero en todos los casos que sean aportantes a su crecimiento espiritual. Es evidente que un gran porcentaje de educadores ha naturalizado una enseñanza tradicional a este respecto, pero como en tantos campos, no se quiere reproducir lo naturalizado, sino motivar la dinamización curricular y didáctica, así como evaluativa a favor del alcance de los principales fines de la educación, en este caso fines de carácter espiritual e integral.

2.3.2 Teorías del aprendizaje

No solo en la práctica del docente de ERE se logró visibilizar el enfoque o perspectiva cristiana, simultáneamente se logró evidenciar algunas teorías del aprendizaje que influyen en la noción que se tiene de la didáctica propia de ERE.

La primer teoría que se visibiliza en el proceso de entrevista y encuesta a los docentes es la pedagogía crítica, la cual

Considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y trasforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. (Ramírez, 2008, p. 109)

En este sentido, podríamos afirmar que la pedagogía crítica asume algunos elementos de la pedagogía de Paulo Freire, suponiendo un intento de comprensión del mundo y de transformación de la realidad a partir de la acción o prácticas comunicativas en el aula, donde se han de tener en cuenta para la reflexión algunos elementos sociales y políticos del contexto de cada una de las personas que interactúan en el aula y la historia colectiva de estas, pues la pedagogía crítica rechaza de entrada cualquier visión idealista de la historia, desmarcada por la realidad social y desconociendo políticas culturales que se desenvuelven en el aula.

De ahí que, para los docentes de la ERE, como se ha mencionado anteriormente con los momentos de la teología conciliar, se hace imperativo en el desarrollo de la clase conocer la perspectiva que tienen los estudiantes sobre las situaciones sociales, políticas o culturales que afectan su contexto, donde los recursos que se emplean en el aula son las reflexiones, noticias, videos y conversatorios permitiendo de esta manera que los educandos vayan asumiendo la realidad o perspectiva histórica en la cual se encuentran.

Cabe agregar que para la pedagogía crítica el aprendizaje ha de trascender los procesos que se desarrollan en el aula, pues es necesario salir de ellos y transformar la sociedad; aún más, la toma de conciencia se vuelve categórica, pues los cambios sociales no se logran desde procesos aislados, se ha de involucrar al otro y para el cuidado del otro. En este sentido, Piedad Ortega (2009) afirma que:

La pedagogía crítica también se asume como parte de un proyecto ético y político en el cual la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) y se basa en la responsabilidad y

en el recogimiento del otro (hospitalidad). La pedagogía crítica para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro (...) desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso; en ese sentido, la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro. (p. 28)

Por otra parte, el docente con la pedagogía crítica motiva a que los estudiantes formen sus subjetividades, por medio de la formación de valores sólidos para que así, a partir de sus propias prácticas, se conviertan en agentes de la transformación social, no solo desde el contexto escolar, sino que ha de trascender a los escenarios socioculturales (memoria, conflictos, sufrimientos, etc.) y lograr captar aquellas realidades que no emancipan a la sociedad y no permiten la construcción de una sociedad más justa.

La vivencia de la dimensión trascendente, a partir de la pedagogía crítica y de la práctica de los docentes, se inicia cuando los estudiantes hayan asumido su realidad y posteriormente hayan comprendido la realidad de sus compañeros, desde un movimiento que va de salida, de lo interior a lo exterior, para así transformar la sociedad su entorno.

La segunda teoría que se visibiliza en el proceso de encuestas y entrevista a los docentes de ERE es el constructivismo, el cual parte del principio que el conocimiento es una construcción genuina del ser humano, que va de acuerdo a las capacidades y condiciones físicas, emocionales, sociales, políticas, económicas y culturales, que aplicados a los procesos de enseñanza-aprendizaje se conciben como “una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje” (Ortiz, 2015, p. 97).

En general, para el constructivismo, sin entrar a profundizar en las corrientes propias del mismo (el cognitivo de Piaget, el socio-cultural desde Vygostsky y el construccionismo social de Luckman), el sujeto es un agente activo quien ha de interactuar con el entorno para así transformarlo, por lo que se hace necesario hacer más hincapié en el aprendizaje que en la enseñanza. En el caso de la Educación Religiosa Escolar, el constructivismo lleva a tomar conciencia en la importancia de

(...) la renovación de las metodologías que han sido transportadas de manera inerte desde la catequesis hasta la educación religiosa escolar, por cuanto el conocimiento ya no será dado tan sólo por la dogmática sino que se convierte en un llamado para la renovación de métodos y perspectivas de comprensión del aprendizaje, (...) implica centrar la práctica pedagógica más en el aprendizaje del estudiante que en la enseñanza del maestro. (Meza R., y otros, 2015, p. 306)

En el caso de los docentes encuestados y entrevistados, hay una tendencia general sobre la ERE, la cual no sólo se centra en la parte de la enseñanza, sino que hay preocupación para generar procesos de aprendizaje significativo, teniendo en cuenta el conocimiento que los estudiantes tienen de su realidad para así transformarla, donde el diálogo, los sentimientos y los sentidos tienen un papel preponderante.

En este sentido, los docentes tienden durante la clase de ERE a incentivar en los estudiantes acciones que lleven a la toma de conciencia por el cambio de su realidad, esto se hace ya sea de manera individual o grupal.

Hasta este punto, se han abordado los marcos de referencia que se pueden observar de las prácticas docentes en el aula, no obstante, se hace necesario aclarar que la intención no es posicionar una sobre la otra, sino mostrar la realidad de la didáctica de la ERE, la cual impulsa a que esta ha de ser abordada más de carácter interdisciplinar, para que se logre comprender la ERE como una disciplina par dentro del contexto de los estudios de la religión.

3. Nociones generales sobre evaluación en ERE

El tercer rasgo que se contempla para el análisis de las teorías prácticas, en la segunda fase de esta investigación, se refiere a la evaluación, la cual puede ser comprendida, desde diversos autores y dentro la legislación colombiana, como “un proceso, y no como tarea puntual que se realiza una vez o sólo al final de la acción educativa” (Meza y Otros, 2015, p. 328).

Esta noción de la evaluación como proceso es un punto clave para la comprensión de la misma a nivel general, puesto que cuando se habla de evaluación comúnmente se hace referencia a la emisión de un juicio de

valor cuando se culmina un producto; pero en el caso del acto educativo¹², no es recomendable limitarse a ello puesto que la persona es un ser que se encuentra en un constante cambio, en una constante renovación y reconstrucción de sí mismo, por lo que nunca se contará con un sujeto completamente acabado y culminado.

De esta manera, la evaluación puede involucrar aspectos de realización de actividades periódicas que permitan la revisión de procesos amplios respecto de las múltiples acciones formativas desarrolladas por los estudiantes, examinando si las formas en que se desarrolla la acción educativa son pertinentes, óptimas y potencializan todas las dimensiones del ser humano, tal como lo demanda el estado desde los entes que promueven la educación. Esto se logró evidenciar de manera general en el proceso de sistematización de las entrevistas de esta fase investigativa, de la siguiente manera:

- a. Los docentes de Pereira coincidieron en que la intencionalidad de la evaluación es formativa, reflexiva y constructiva, va más allá de un propósito conceptual o cognoscitivo.
- b. Los docentes de Pasto concordaron en que la evaluación es una actividad que busca generar procesos de mejora pedagógica y personal, por lo cual es importante que se realice de manera procesual, a lo largo de la acción académica.
- c. Los docentes de Bucaramanga consideran que la evaluación busca investigar sobre los aprendizajes significativos que apuntan a la vida práctica del estudiante, puesto que los aprendizajes que se evalúan han de tener relación directa con la vida y experiencia de los estudiantes.
- d. Los docentes de Bogotá hicieron hincapié en que la evaluación ha de ser continua, no solamente al final del periodo académico.
- e. Los docentes de Cali consideran que la evaluación es importante para la posterior planeación y desarrollo de sus clases en la medida en que le permite identificar intereses, cuestionamientos, necesidades, motivaciones y problemas que buscan ser abordados posteriormente en

12 Se logra entender por acto educativo al conjunto de acciones que se desarrollan en el aula con la finalidad de la transformación de su entorno una vez que ha sido asumida su realidad existencial, donde los agentes principales son el docente y el educando mediados por la enseñanza y el aprendizaje, ya sea de contenidos, saberes, habilidades o comportamientos.

clase, de tal manera que no es pertinente realizar una evaluación solo al final en donde den cuenta de lo aprendido.

- f. Los docentes de Manizales manifestaron que la evaluación se ha de realizar constante y permanentemente, durante todo el proceso académico.

Es fundamental en este proceso de comprensión, para el caso colombiano, referenciar algunos matices del sistema nacional de evaluación, por ejemplo el Decreto 230, el cual promueve la autonomía en las diversas instituciones educativas para llevar adelante el alcance y obtención de logros, competencias y conocimientos en los estudiantes, los cuales sean visibilizados mediante los informes académicos a los acudientes, de tal manera que haga parte de la cultura y lenguaje educativo este tipo de comprensiones, alcances y búsquedas de carácter trascendente y espiritual. Es fundamental reconocer que en esta comprensión de educación apoyada por una evaluación cualitativa donde literalmente se pedían valoraciones de excelente, bueno, aceptable y demás, se estaba promoviendo un crecimiento integral constituido por diversos aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, elementos que complementan muy bien las pretensiones de una formación espiritual desde la disciplina de la ERE.

Esto mismo es reforzado por el Decreto 1290 de 2009 donde explícitamente se manifiestan los propósitos de un proceso de evaluación donde son relevantes aspectos como la identificación de características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, además del crecimiento integral. Más aún, se expresa como derecho del estudiante ser evaluado de manera integral en aspectos como el académico, personal y social.

Dicho lo anterior, donde se considera que la evaluación en el acto educativo parte del cumplimiento de los objetivos de formación propuestos en el PEI, las circunstancias sociales y culturales, las actitudes y apropiación de los métodos y técnicas, se puede considerar la siguiente figura a manera de síntesis, teniendo como referencia lo planteado por el MEN en torno a la evaluación, a Meza y compañeros (2015):

Figura 2
Características de la Evaluación



Con lo anterior, cabe agregar que no se puede hablar de una forma única de evaluación, de una forma estandarizada que abarque a todas las instituciones educativas y las formas de enseñanza, puesto que la evaluación entendida como un proceso y con sus características de autonomía tiene en cuenta los objetivos de formación asumidos por cada institución educativa en el modelo pedagógico, la naturaleza y finalidad del área de formación, los estándares básicos de formación propuestos para cada área y, por último, los criterios y técnicas que emplea el docente de acuerdo al contexto educativo y al nivel de desarrollo del estudiante (Meza y compañeros, 2015, p. 330).

3.1 La evaluación en ERE

En relación con la evaluación desde la ERE, el docente de Educación Religiosa está llamado a lograr una síntesis de todos los elementos propuestos en las características de la evaluación que se plantearon anteriormente: los

requerimientos propios del área, de acuerdo a la naturaleza, finalidades y lineamientos de la misma, las circunstancias socio-culturales y las necesidades de materia religiosa donde se lleva a cabo el acto educativo.

El docente de cada área juega un papel importante en el establecimiento de los criterios de evaluación, la forma de acompañar el proceso evaluativo y el diseño de instrumentos que permitan interpretar la información que se ofrece a los estudiantes, además de ‘calificar’ contenidos. (Meza et al, 2015, p. 357)

Por ello, hablar de una técnica evaluativa propia para la Educación Religiosa que sirva para todos es algo complejo, puesto que no todos los contextos educativos donde se desarrolla el acto educativo son iguales y la experiencia del docente, tanto a nivel profesional como religioso y espiritual, van a jugar un papel importante. Lo que sí se ha de tener en cuenta son algunos criterios al momento de evaluar, que en el proceso de aplicación de los instrumentos durante el desarrollo de esta fase se lograron observar por parte de los docentes que hicieron parte de la misma.

a. La evaluación en ERE no ha de depender del credo religioso

Los docentes encuestados y pertenecientes a instituciones educativas tanto públicas como privadas, consideran en su mayoría que la evaluación del área de Educación Religiosa no debe hacerse dependiendo el credo que confiesa cada estudiante, puesto que la evaluación en esta área apunta a la dimensión trascendente y espiritual por lo que debe respetar profundamente la diversidad, teniendo en cuenta los credos que practiquen los estudiantes y haciendo un ejercicio de reconocimiento de aquello.

b. Abordaje interdisciplinar para entender las pluricomprendiones del mundo

Hay claridad de que la clase de ERE no es un proceso de catequesis ni de proselitismo religioso, pues el proceso de la experiencia de fe hace parte del fuero personal de cada uno; lo que sí se ha de tener en cuenta, como punto de partida mas no como finalidad propia, es la comprensión que el estudiante tiene del mundo, según su etapa de formación y sus acciones de comprensión de sí mismo desde orientaciones de sentido de vida, pues se considera que lo que se imparte en esta área sea algo más amplio y

no una perspectiva confesional, permitiendo desarrollar las competencias específicas del área para todos. En relación a esto, vale destacar lo que uno de los docentes entrevistados manifestó: "...si la evaluación es formativa y participativa se puede saber y conocer la diversidad de riquezas que tiene cada una de las religiones y los temas que comparten".

c. Lugar del hecho religioso en el contexto que se desarrolla el acto educativo

Se ha de tener como criterio en el proceso de evaluación de ERE la experiencia de fe que tenga el estudiante, pues dependiendo del contexto donde se desenvuelva, la relación con su entorno y con las personas, así va a ser su experiencia de relación con el trascendente y el desarrollo de su dimensión espiritual. Por ello, la experiencia de cada uno es punto de inicio para la construcción y desarrollo de saberes.

Aún más, algunos de los docentes entrevistados resaltaron la importancia de evaluar en un primer momento la capacidad de análisis, crítica y proposición de los estudiantes, con respecto a sus propias creencias.

d. Asumir el sentido de vida, para actuar según sus convicciones en el mundo y la sociedad

Tabla 3
Orden de importancia de Actividades Evaluativas

Actividades Evaluativas	Orden de Importancia (1 el más y 5 el menos)				
	1	2	3	4	5
a. El llevar cumplidamente el libro empleado en clase.	12,9%	3,20%	12,9%	38,7%	32,3%
b. Evaluación Oral y escrita.	6,5%	29%	19,4%	16,1%	16,1%
c. La convivencia desde la tolerancia religiosa en el aula de clase.	19,4%	32,3%	19,4%	12,9%	25,8%

Continuación tabla 3.

d. Desde una perspectiva cualitativa, es decir, desde el accionar de los estudiantes en el obrar ético.	29%	32,3%	19,4%	6,5%	6,5%
e. Revisión de tareas.	29%	0%	25,8%	19,4%	16,1%
TOTAL DATOS SUMINISTRADOS	96,8%	96,8%	96,8%	93,5%	96,8%
Valores perdidos por el sistema – No ingreso del dato	3,20%	3,20%	3,20%	6,50%	3,20%
TOTAL GENERAL	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Entrevistas tipo CAP¹³

En relación a este punto, llama la atención que dentro de las actividades evaluativas de mayor importancia que los docentes encuestados dan es a la perspectiva cualitativa, es decir, desde el accionar de los estudiantes en el obrar ético, el cual ocupó el primer puesto en el 1 orden (con un 29%) y en el 2 orden (con un 32,3%) de importancia, ya para el 3 orden de importancia (con un 19,4%) ocupó el segundo lugar. Esto permitió comprender que los docentes de ERE asumen que esta área contribuye al conocimiento de lo humano desde “la construcción compartida de valores ciudadanos, es decir, a una educación para la ciudadanía” (Meza et al, 2015, p. 364).

Sin embargo, se hace necesario hacer la salvedad que la ERE no ha de confundirse con el área de ética y valores humanos, puesto que el punto de partida de esta es el desarrollo de la dimensión trascendental y espiritual que permite dar sentido a la vida y existencia de la persona, como se abordó en el tercer capítulo de este libro, que posteriormente conduce a la reflexión y transformación del entorno a partir de las relaciones con el otro.

Ese criterio es clave, puesto que la ERE desde su naturaleza y finalidad propia permite asumir el sentido de la vida, como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, ayudando a que el estudiante e inclusive la comunidad

13 Tabla construida a partir del proceso de sistematización de la encuesta realizada durante el trabajo de la segunda Fase, donde se les solicitó a los docentes de ERE que le dieran un orden de importancia a actividades evaluativas propuestas, donde el 1 era la de mayor importancia y la 5 la de menos importancia.

educativa en general genere una postura en la manera como se afronta la vida, las situaciones de la sociedad y el mundo. En esta misma línea, los docentes de Medellín en la entrevista coincidieron en que la evaluación en la ERE tiene una intencionalidad que va más allá de lo estrictamente cognoscitivo y que apunta a la manera de afrontar la vida y el ser.

Por último, cabe resaltar como fruto de lo analizado en el proceso de las entrevistas y encuestas sobre la evaluación, lo siguiente:

1. La evaluación es un ejercicio que va de la mano con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de ER.
2. Si bien la evaluación en el área de ER puede atender a aspectos conceptuales y cognoscitivos, esta debe abordar elementos relacionados con la aplicación de dichos contenidos en situaciones prácticas y vivenciales, individuales y sociales.
3. La evaluación en ER debe atender al desarrollo de competencias, valores y actitudes propias de su realidad, que le permitan al educando reflexionar y transformar su propia vida en relación con el entorno y los demás.

Desde diversas perspectivas se ha pensado en la importancia de autoevaluarse, por lo que aplican para esta disciplina de la ER promover bastante los ejercicios al respecto de tal manera que se aprenda vitalmente en el marco de una espiritualidad que sea coherente con estilos de vida cotidianos. También se ha manifestado en distintas épocas y desde la comprensión de varios autores que la evaluación no se limita a colocar unas notas, sino que es un proceso envolvente y creciente que permite la elaboración y explicitación de los nuevos significados que se construyen en la relación con la vida, el mundo y demás seres de la naturaleza.

La socialización constante de sentires, emociones, perspectivas, comprensiones de sí mismo, así como la relación de problemáticas específicas de los estudiantes con búsquedas de formación espiritual, son fundamentales en el intento de hacer válida la evaluación como medio de aprendizaje. Además para este tipo de evaluación, la cual quiere dejar atrás la reproducción de ideas así como los ejercicios memorísticos, aplica muy bien una evaluación formativa en la que se valoren los caminos y pasos dados en torno a la interiorización de valores espirituales en el marco de contextos, búsquedas e historias vitales de los estudiantes.

Para el caso de la educación primaria, básica y media, al tratarse de la evaluación de una categoría emergente como la dimensión espiritual en relación con las dimensiones trascendente y religiosa, aplica de manera considerable la valoración de lo que se podría denominar como una aproximación e introducción a un lenguaje y realidad en donde sean fundamentales el desarrollo de la identidad personal, la comprensión de sí mismo y de los demás, los ejercicios concretos para contrarrestar el sinsentido de la vida, así como el descubrimiento de los valores que posibilitan el descubrimiento de sentidos de la propia vida con perspectivas de compromiso y realización personal y comunitaria. Procesos que, en el mejor de los casos evaluativos, debe darse antes durante y después siempre con carácter formativo, problematizador, propositivo, en directa relación con la vida cotidiana, con pretensiones de transformación de mentalidades, actitudes y realidades.

Es así como se puede sintetizar y marcar nuevas perspectivas a partir de las múltiples reflexiones, afirmando que más allá de currículos únicos, de cantidad de temáticas y de pruebas objetivas, se requiere atender más a la investigación, a las lógicas de comprensión y desarrollo, así como a procesos que vayan más allá de resultados tradicionales, optando por la ampliación de horizontes curriculares y didácticos, así como por una evaluación formativa donde sean fundamentales la indagación y los cuestionamientos en relación con procesos personalizados y dialogantes. No necesariamente aplican los procedimientos, temáticas fijas, ni didácticas aisladas de los énfasis liberadores acá contemplados, y por ello se hace un llamado a vivenciar aspectos de formación innovadores desde ejercicios de interiorización a favor del descubrimiento del sentido de la vida en medio de la incertidumbre propia de nuestro tiempo y de algunos esquemas de pensamiento educativo. Solo así se podrán generar nuevas perspectivas ante estos lugares pedagógicos.

Referencias Bibliográficas

- Boff, L. (1986). *Teología desde el Lugar del Pobre*. Santander: Sal tarrae.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Madrid: Aljibe, S.L.

- Botero, C. y Hernández, Á. [Comp.] (2017). *Aproximaciones a la anturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Conferencia Episcopal Colombiana (2017). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar*. Bogotá: Editorial Delfin
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 del 8 de febrero. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- Guiseppe, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lara, D., Casas, J., Garavito, D., Meza, J., Reyes, J., y Suárez, G. (2015). Educación religiosa escolar, una mediación crítica para comprender la realidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en educación*, 7(15), 15-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281038613002.pdf>
- Mallart, J. (2001). Didáctica: Concepto, objeto y finalidades. En N. Rajadell i Puiggròs, y F. Sepúlveda, *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 25-60). España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Medina, A., y Salvador, F. (. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Prentice Hall. doi:978-84-832-2224-9
- Merino, P. (2006). La categoría “Signos de los tiempos”: Usos e implicancias en el magisterio y teología católica. *Anales de Teología*, 8.1, 1-87. Recuperado de http://www7.uc.cl/facteo/centromanuellarrain/download/merino_p_signos_tesis.pdf
- Meza, J., Suárez, G., Casas, J., Garavito, D., Lara, D., y Reses, J. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Civilizar*, 15(28), 247-262. Recuperado de <http://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/download/291/248/>
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Resolución 2343*. Bogotá, D.C. Recuperado de http://e-learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie lineamientos curriculares, indicadores de logros curriculares, indicadores de logros curriculares*. Bogotá, D.C. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Decreto 4500*. Bogotá, D.C. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115381_
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ortega Valencia, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones entorno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26.33. <https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*(19), 93-110. doi:1390-3861
- Pérez Vargas, J. (Junio-Julio de 2017). La Teología en relación a la ERE, un llamado a la educación en la pluralidad. *Cultura-Conaced* (274), 1-44. Recuperado de <https://conaced.edu.co/edicion-274/>
- Ramírez Bravo, R. (2008). La Pedagogía Crítica, Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*(28), 108-119. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Serrano, J., y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE - Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15519374001.pdf>

CAPÍTULO 5.

PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA COMO DISCIPLINA ESCOLAR EN COLOMBIA

NATALIA CUELLAR ORREGO¹ - CIRO JAVIER MONCADA GUZMÁN²

Hago énfasis en pensar, no en conocer, pues no se trata de que como sujetos conozcamos o estudiemos Latinoamérica como un objeto; se trata de pensar(nos) inmensos en una condición hermenéutica u horizonte de significación que está constituido por la presencia y el entrecruzamiento de voces diversas.

[...] Es decir, hacer visible no una mezcla confusa de lenguajes (lo que se suele llamar mestizaje), sino una fusión de horizontes de significación, poblada por lenguajes de contextos culturales diversos.

(Ferreya, 2017, p. 8)

No se quiso cerrar este libro con un apartado específico de conclusiones, pues si bien la investigación nos permitió configurar unos referentes comunes de comprensión con respecto de la “triple base nuclear”, el aporte de los estudios de la religión y la resignificación de la praxis pedagógica de

1 Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle, 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). E-mail: nallaego@hotmail.com

2 Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, estudios eclesiológicos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá, docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de USTA Colombia, y del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Red de programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE). E-mail: cjm2321@gmail.com Líneas de investigación: Investigación formativa, espiritualidad, estudios de la religión y ERE. _

la ERE, el trabajo de campo también permitió evidenciar la necesidad de seguir indagando por la identidad de la Educación Religiosa Escolar a partir de estos tres pilares. En este sentido, esta última parte pretende mostrar unas prospectivas del camino investigativo que seguiremos construyendo a partir de los hallazgos de las dos fases desarrolladas, por un lado, desde lo epistemológico, en tanto que será tarea de los docentes de ERE prepararse de cara a la fundamentación teórico-conceptual que aquí se expuso, y desde lo pedagógico, pues al resignificar su episteme, cambia también la forma de pensar su didáctica, su currículo y su evaluación.

1. Transformación epistemológica

Es clara la invitación de este libro a configurar las dimensiones espiritual, trascendente y religiosa como teorías nucleares de la Educación Religiosa Escolar, lo que significa transformar su objeto de estudio del dogma al sentido de la vida humana. Afirmar categóricamente esta triple base nuclear, como se evidenció en el tercer capítulo de esta obra, parte por la indagación de las fuentes nomológicas, teóricas y prácticas de la ERE en tanto disciplina escolar, de tal forma que la búsqueda por un nuevo corpus disciplinar exige fundamentar su episteme interdisciplinariamente.

Es perentorio reconocer el camino investigativo que muchos autores han recorrido en este sentido, pues los intentos de abordaje desde la teología pastoral, la teología de la liberación, la teología del pluralismo religioso, la ética o la historia comparada de las religiones, manifiestan una dinámica que este libro no agota, sin embargo, lo que sí se quiere señalar es que pensar lo religioso, lo espiritual y lo trascendente necesita abrirse campo más allá de la teología para fundamentarse desde los estudios de la religión.

Por ejemplo, cuando se piensa una ERE en prospectiva de pluralismo religioso se abre la oportunidad a un diálogo que va más allá del proselitismo religioso, pues la comprensión de la dimensión religiosa desde un enfoque cultural posibilita el reconocimiento de las diferentes tradiciones históricas que han dado lugar a múltiples configuraciones y sentidos de la vida (Grondin, 2010, p. 13). Desde la teoría esto quizás no sea nuevo, pues ya muchos autores lo han señalado (Bonilla, Corpas, Coy, Botero, Hernández,

Meza)³, sin embargo, Colombia sigue en deuda debido al ejercicio de la Educación Religiosa Escolar como una práctica catequética o pastoral que no deja espacio al reconocimiento de la diversidad como riqueza, ya que se concentran con exclusividad en las dinámicas de evangelización propias del sistema religioso cristiano.

Por otra parte, la espiritualidad es lugar para una indagación de todo ser humano sin importar que sea teísta, deísta, panteísta, agnóstico o ateo, pues como ya se mencionó desde diversos autores (Foucault, Benavent, Remolina, Corbi, Zohar o Comnente-Sponville), no es sinónimo de determinadas dinámicas religiosas, sino que es una intencionalidad de todo ser humano de buscar y construir sentidos de vida a partir del autoconocimiento, el autocuidado, el cultivo de la interioridad y la búsqueda de una transformación personal en perspectiva de mejora vital.

Asimismo, la trascendencia cuando deja de ser vista con exclusividad desde posturas metafísicas y sobrenaturales, comienza a comprenderse en un marco de apertura al otro, al mundo y al misterio de lo absoluto. Además, tiene relación con los dinamismos propios del ser humano desde la indagación por la perspectiva de la existencia, la percepción del mundo de la vida, la construcción de proyectos en la misma y el ejercicio de la resiliencia, posturas que como se fundamentó a partir de algunos autores (Coy, Cuellar, Remolina), no son una banalización del concepto, sino su apertura a cosmovisiones múltiples y variadas que enriquecen el mundo de los valores de cada sujeto.

Esta perspectiva no pretende ser un proceso de asepsia entre las dinámicas religiosas de cualquier creyente, su espiritualidad y su comprensión de trascendencia, indistintamente cuál sea su sistema religioso, pues querer

3 Los autores mencionados son colombianos, sin embargo, en otros países ya se ha abordado esta perspectiva. Para consultar mayor información recomendamos consultar en Internet obras de Sergio Junqueira (<http://pucpr-br.academia.edu/Sergiojunqueira>), del grupo de investigación GPER (<https://ipfer.com.br/gper/>), FONAPER (<http://www.fonaper.com.br/>) o la propuesta de formación de distintas universidades en el mundo, tales como: <https://www2.ufjf.br/ufjf/ensino/graduacao/ciencia-da-religiao/>, <https://religiousstudies.ku.edu/>, <https://religiousstudies.yale.edu/>, <https://religiousstudies.stanford.edu/>, <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SEC%202%20ENV/PR%20SEC%202/CoE%20Religious%20diversity%20ENG.pdf> <https://www.ed.ac.uk/studying/postgraduate/degrees/index.php?r=site/view&edition=2018&id=611>, <http://religion.utoronto.ca/>, <https://www.ucm.es/doctorado/doctorado-ciencias-religiones>, entre otras.

hacer una separación tajante entre las tres es una tarea imposible, ya que en la cotidianidad de todo practicante son comprendidas en un marco holístico. Lo que aquí se propone es una distinción epistemológica que permita a los docentes de ERE señalar las condiciones conceptuales de cada una para facilitar su comprensión en orden a la configuración de sus prácticas pedagógicas para así superar los intentos de proselitismo por los de una formación integral.

De esta forma, la triple base nuclear emerge como respuesta a la necesidad de eliminar la invisibilización, estigmatización y discriminación de las minorías religiosas, sesgos evidenciables cuando se ofrece una Educación Religiosa Escolar confundida con catequesis, evangelización o pastoral. Sin embargo, no se quiere afirmar aquí que cada sistema religioso en sus escuelas no pueda pensar otros escenarios para la Pastoral Educativa (PE), pero sí se señala que cuando se reduce dicha intención a los tiempos propios de la ERE, no solo se está yendo en contravía de la normativa colombiana de la ERE, sino que tanto una como otra (ERE-PE) pierden su identidad, naturaleza y efectividad.

Dicho esto, la transformación epistemológica está constituida por una doble tarea: en primer lugar, abandonar los discursos comunes que generan cierta comodidad ideológica. Este abandono radica en la necesidad de confrontar lo sabido con otras posturas, tarea que no se propone en tanto cierta deconstrucción del sistema religioso propio, tal y como se ha dicho, sino como una tarea humana de ampliación de horizontes de conocimiento, para que al regresar al punto de origen se pueda tener una vida con mayor sentido y con consciencia del mundo en un contexto diverso y plural.

La segunda tarea radica en tener en cuenta los estudios de la religión, ya que dicha pluralidad se aprecia mejor a través de ellos, en la medida en que abordan el hecho religioso como manifestación propia de las culturas, en otras palabras, permiten vislumbrar que la dimensión religiosa es plural y que puede ser comprendida de manera integral. A su vez, estos estudios permiten abordar la ERE sin los condicionamientos de una confesionalidad específica, de modo que no se emitan juicios morales o estéticos sobre los sistemas de creencias (Botero y Hernández, 2017).

A su vez, la apuesta pedagógica que propende por una formación de la dimensión religiosa del estudiante en perspectiva de pluralismo religioso es el aporte de los estudios de la religión en orden intercultural, tales como: la antropología de la religión, la sociología de la religión y la fenomenología de la religión. El argumento radica en que estos estudios no tienen una intencionalidad proselitista sino pluralista, estando así acordes al principio constitucional que abarca tanto a creyentes como a quienes no están vinculados a ningún sistema religioso específico. Del mismo modo, no hay que olvidar que desde los estudios de la religión (incluyendo psicología y filosofía de la religión), existen unos elementos de cohesión como lo son las categorías de: la trascendencia, el sentido de la vida y lo sagrado, los cuales no están asociados a un determinado credo, lo cual sirve al acto pedagógico que se lleva a cabo con todos los estudiantes que se encuentran en las escuelas.

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 Escolar del país, de tal forma que sea indispensable repensar la didáctica, el currículo y la evaluación, es decir, también es necesaria una transformación pedagógica.

2. Transformación pedagógica

La segunda invitación de este libro es la reconfiguración de los lugares pedagógicos de la Educación Religiosa comprendida como disciplina escolar, pues si la triple base nuclear permite repensar la episteme, su praxis también posibilitará nuevas prácticas pedagógicas a partir de la indagación por apuestas de formación, desarrollo y promoción de las dimensiones espiritual, trascendente y religiosa entendidas desde el marco de la construcción del pluralismo religioso, el cultivo del sentido de la vida y la indagación por la apertura humana.

Cuando la Ley General de Educación (1994) propone que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, Art. 1), plantea una plataforma de formación integral en orden al desarrollo de la personalidad de cada

estudiante a partir del reconocimiento de la multidimensionalidad humana y la necesidad de una educación en ciudadanía que contribuya a la construcción de la sociedad. Este nicho epistemológico abre la condición de posibilidad de la Educación Religiosa en tanto disciplina escolar, pues ella tiene palabra y aporte en dicha tarea a partir de la búsqueda de una configuración pedagógica que contribuya a la construcción de ciudadanía y al proceso de humanización de los estudiantes.

A partir de la reflexión pedagógica, esta tarea debe ser abordada principalmente desde tres frentes: el curricular, el didáctico y el evaluativo. El primero en orden a la reflexión por las dinámicas de las intencionalidades estructurales que permiten pensar una praxis educativa crítica que propenda por la concienciación y emancipación; el segundo, en orden a la indagación por apuestas de enseñanza pensadas desde el desarrollo de los estilos de aprendizaje en los estudiantes, y el último, no como condición de posibilidad de promoción de un grado a otro, sino desde el acompañamiento en el cultivo de la espiritualidad humana.

Estos lugares pedagógicos que subyacen a toda práctica pedagógica (currículo, didáctica y evaluación) deben ser comprendidos desde la relación teoría-práctica que emerge en todo el ejercicio de la praxis docente, pues no son dicotómicos sino un proceso holístico de búsqueda por escenarios de formación integral. Por ello, el cuarto capítulo de este libro se concentró en reflexionar sobre ellos a partir de dicha relación: la articulación entre diversas comprensiones discursivas de los teóricos desde las ciencias de la educación y los relatos de aquellos docentes que día a día piensan y construyen una Educación Religiosa Escolar en las aulas de las instituciones educativas colombianas.

El primer lugar pedagógico es el currículo de la Educación Religiosa Escolar. La triple base nuclear permite pensar un currículo que no esté supeditado a los intereses de un único sistema religioso, pues desde esta nueva perspectiva la ERE queda libre de la preocupación por la discriminación y el proselitismo, al abrirse holísticamente al proyecto humano del sentido que vincula a todos los estudiantes sin importar las dinámicas religiosas de su sistema de creencias, es más, no sería relevante si profesa o no adhesión alguna al respecto. La intencionalidad de la formación se proyecta desde lugares humanizadores y no doctrinales, ello debido a que los nuevos

criterios curriculares ya no serían de sostenimiento o mantenimiento religioso sino de concienciación y transformación de la sociedad, procesos que están en orden al pensamiento crítico y la construcción del sentido.

De esta forma, la postura epistemológica que exige esta comprensión curricular para la Educación Religiosa como disciplina escolar es el enfoque crítico-social, pues la personalización, el reconocimiento de las historias de vida de los estudiantes, el conocimiento e interiorización de los contextos, las búsquedas personales de sentido de vida, la realización comunitaria y otras categorías como el absoluto, el otro, lo otro, la integralidad, la concienciación, la transformación social y el pluralismo religioso no conducen a prácticas pedagógicas en orden bancario sino transformador, lo que fundamenta la necesidad de un currículo que no sea producto, sino práctica comprometida con la emancipación (Bolívar, 2008, p. 145).

De esta forma, las propuestas de planes de estudios que emerjan desde esta intencionalidad se enriquecen con los aportes de los estudios de la religión respecto a la formación integral de la dimensión espiritual (sentido de vida), la dimensión trascendente (apertura humana) y la dimensión religiosa (interculturación). No es tarea aún de este capítulo brindar una posible estructura de lineamientos y estándares curriculares, pues estamos convencidos que dicha propuesta no debe ser producto del afán sino de dos fases más de investigación que tenemos proyectadas para los próximos cuatro años. Sin embargo, si se quieren contemplar algunas opciones temáticas recomendamos consultar los capítulos de los estudios de la religión de nuestra anterior obra: “Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar” (Botero, Imbachi, Cuellar, Moncada y Castaño, 2017, pp. 37-132).

El segundo lugar pedagógico es la didáctica de la Educación Religiosa, entendida como la reflexión por la enseñabilidad y la configuración de prácticas pedagógicas diseñadas y ejecutadas por los docentes desde una perspectiva de despliegue de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. La primera necesidad de esta perspectiva es el abandono de comprensiones de una didáctica recetaria, que a partir de métodos o materiales lúdicos es ejecutada en una práctica pedagógica que desconoce los contextos y las circunstancias individuales de los sujetos.

Así las cosas, una didáctica específica pensada desde lo contextual parte de la búsqueda por lo experiencial y vivencial, apuestas que pueden posibilitar la creación de entornos de discernimiento y reflexión del propio sentido, ejercicios de introspección y evaluación del despliegue del proyecto de vida, del reconocimiento de lo significativo y valioso, y de la promoción de la humanización, la concienciación y la emancipación, campos que posibilitarían el autoconocimiento y el cultivo de la libertad.

En cuanto a las secuenciaciones didácticas, estas podrían apoyarse de diversas actividades como mesas redondas, talleres, reflexión de textos y narrativas sagradas, documentales, dramatizaciones, tareas de investigación, deliberaciones, entre otras, siempre y cuando la intención no sea transmisionista o bancaria, sino crítica y emancipadora, capaz de conducir a los estudiantes al reconocimiento del pluralismo religioso, la necesidad del cultivo del sentido de la vida, el reconocimiento del valor del otro, la importancia de la alteridad y la apertura humana.

Por último, el lugar pedagógico de la evaluación en el caso de la Educación Religiosa Escolar, como lo requiere el Artículo 4 del Decreto 4500 de 2006, debe ser asumido como condición de posibilidad de la promoción de los estudiantes, y como tal, debe contar con el rigor académico de toda área fundamental y obligatoria del conocimiento señalada en la Ley 115 de 1994. Sin embargo, este no puede ser el único criterio de su praxis, pues pensar la evaluación solo como un espacio cuantitativo a manera de lista de chequeo de contenidos memorizados es una postura simplista, reduccionista e inadecuada para la postura crítica deliberada en toda esta obra.

Una evaluación de la Educación Religiosa Escolar fundamentada en la triple base nuclear y pensada desde una perspectiva epistemológica critico-social parte por el reconocimiento de su fundamentación cualitativa, en tanto que es el reclamo del acompañamiento del docente, que a partir de la percepción de la intersubjetividad de sus estudiantes puede detallarse de los procesos de la promoción de posturas pluralistas de las dinámicas religiosas en orden a la interculturalidad, indagar por el cultivo del sentido de la vida, y propender por la concienciación y emancipación de las circunstancias de opresión gracias al reconocimiento de las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente.

Esta perspectiva de la evaluación puede hacerse operativa a partir de cuatro criterios que ya fueron expuestos en el cuarto capítulo: la constancia y la flexibilidad, su sistematicidad, el carácter participativo que se le imprima, y el valor concedido a la interpretación y la formación integral de la personalidad de los estudiantes. Sin embargo, es perentorio aclarar que no es posible hablar de una forma estandarizada para la evaluación de la Educación Religiosa, pues lo que prima aquí es la contextualización que se pueda hacer en orden a la promoción de la interculturalidad, el cultivo del sentido de la vida y la construcción de ciudadanía.

De esta forma, el sistema de evaluación de la Educación Religiosa en tanto disciplina escolar, queda de cara a la superación del adoctrinamiento religioso para dar paso al acompañamiento de procesos de búsqueda y desarrollo del sentido de la vida, la evidencia de la apertura al otro y a lo otro, y la construcción de un pluralismo religioso que encuentre en diversidad religiosa no un enemigo, sino un lugar de riqueza para la interculturación.

Así las cosas, el currículo, la didáctica y la evaluación asumidas en las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Religiosa Escolar de nuestros contextos, tienen una primera tarea a asumir: por un lado, la superación de las posturas transmisionistas y adoctrinantes, y por otro lado, tienen la necesidad de buscar configuraciones apropiadas a la postura crítico-social que reclaman nuestros contextos, en orden a una formación integral de las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente.

3. Sobre los fundamentos curriculares y didácticos que consolidan las prácticas pedagógicas de la ERE en Colombia

Para terminar, no hay que olvidar que se ha indicado que este libro es el resultado de una de las fases de este arduo proceso investigativo, de allí que valga la pena recordar que no todo está dicho en este documento. Por esto, se dejará como producto de investigación para una siguiente etapa, el abordaje amplio de los fundamentos curriculares y didácticos que consolidan las prácticas pedagógicas de la Educación Religiosa

Escolar en Colombia. Esto probablemente parezca extraño, ya que en el capítulo cuatro de este material se abordan ambos lugares pedagógicos. Sin embargo, el tratamiento del currículo y la didáctica de la ERE, precisa de más profundidad y especificidad.

Habiendo apreciado ya en este resultado de investigación las comprensiones que los docentes de ERE colombianos tienen sobre el área y las prácticas que llevan a cabo, es indispensable efectuar un análisis más amplio entre dichas concepciones y quehaceres teniendo en cuenta las variadas teorías del currículo y la didáctica, de tal forma que se pueda pensar en estos lugares pedagógicos específicos para dicha asignatura.

Si se ha demostrado que la Educación Religiosa como disciplina escolar precisa de una triple base nuclear (dimensión religiosa, dimensión espiritual y dimensión trascendente), al igual que de unos fundamentos epistemológicos desde los estudios de la religión, es indispensable proponer un currículo y una didáctica acorde con dicha área, lo que comprendería el siguiente paso de esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Benavent, E. (2013). *Espiritualidad y educación social*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Madrid: Aljibe, S.L.
- Bonilla, J. (2015). *Educación Religiosa Escolar en perspectiva de complejidad*. Bogotá, D.C.: Editorial Bonaventuriana.
- Botero, C. (2017). Antropología de la Religión y Educación Religiosa Escolar. En: Botero, D. y Hernández, A. [Compiladores]. *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 37-58). Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Botero, D. y Hernández, A. [Comp.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Cali: Sello Editorial Unicatólica.

- Castaño, C. (2017). Fenomenología de la Religión y Educación Religiosa Escolar. En: Botero, D. y Hernández, A. [Compiladores]. *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 115-132). Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Comnte-Sponville, A. (2006). *El alma del ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 del 8 de febrero*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Corbí, M. (2007). *Hacia una espiritualidad Laica: sin creencias, sin religiones, sin dioses*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Corpas, I. (2012). Educación Religiosa Escolar en contextos plurales. *Revista Ciencias Sociales y Religión*, 14(17), 77-104. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/CienciasSociaiseReligiao/article/viewFile/26614/24621>
- Coy, M. (2010). La Educación Religiosa escolar en un contexto plural. *Revista Franciscanum*, 52 (154). 53-83. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/943/791>
- Cuellar, N. (2017). Psicología de la Religión y Educación Religiosa Escolar. En: Botero, D. y Hernández, A. [Compiladores]. *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 77-93). Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Ferreira, H. (2015). Prólogo. En: Gómez, J. (Compilador), *Educación, sociedad e interculturalidad. Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina*. (pp. 7-14). Bogotá, D.C.: Ediciones USTA.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.
- Grondin, J. (2010). *La Filosofía de la Religión*. Barcelona, España: Herder.
- Imbachi, C. (2017). Sociología de la Religión y Educación Religiosa Escolar. En: Botero, D. y Hernández, A. [Compiladores]. *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 59-76). Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Meza, J. et al. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 247-262. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100241608017>

- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Decreto 4500*. Bogotá, D.C. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-115381_archivo_pdf.pdf
- Moncada, C. y Barreto, F. (2017). Filosofía de la Religión y Educación Religiosa Escolar. En: Botero, D. y Hernández, A. [Compiladores]. *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 95-114). Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Remolina, G. (2017). *Los fundamentos de una ilusión. ¿Dios y la religión, ilusión o realidad?* Bogotá, D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Zohar, D. y Marchall, I. (2001). *Inteligencia Espiritual: la inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Barcelona, España: Plaza & Janes Editores S.A.

EDITORES



Natalia Cuellar Orrego:

Magister en Filosofía de la Universidad del Valle, 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). CvLAC:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000003083



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, estudios eclesiásticos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá, docente e investigador del programa de Licenciatura en

Educación Religiosa de 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

AUTORES



Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán:

Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Profesional en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios, Licenciado en Teología de la 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:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000067774



Víctor Hugo Serna Collazos:

Magister en Educación de la Universidad Católica de Oriente, Licenciado en Teología y Licenciado en Filosofía, pensamiento político y económico de USTA Colombia, Especialista tecnológico en Gestión del Talento Humano, SENA. Docente e investigador de la Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica

Lumen Gentium (Unicatólica) de Cali. CvLAC:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001486076



Eduard Andrés Quitián Álvarez:

Magíster en Filosofía y Filósofo de la Universidad de Los Andes, Licenciado en Educación con énfasis en Estudios Religiosos de la Universidad de La Salle. Miembro de la Red de programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE) y de la Sociedad de Estudios Kantianos en Lengua Española (SEKLE). Profesor y coordinador del programa de Licenciatura en Filosofía de USTA Colombia. CvLAC: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001613370

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

Yeshúa: Espiritualidad y hecho religioso - UNICATÓLICA

El grupo de investigación Yeshúa se encuentra adscrito a la Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium 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.

Coordinador:

Mg. Luis Ernesto Flórez Suárez

E-mail: lflorez@unicatolica.edu.co

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

UNICÁTÓLICA

Cali, Valle del Cauca, Colombia

www.unicatolica.com

Educación, formación de educadores e interdisciplinariedad – USTA

El 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. Es 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.

Coordinador:

Dra. Sonia Helena Castellanos Galindo

E-mail: sonia.castellanos@ustadistancia.edu.co

Universidad Santo Tomás

USTA

Bogotá, D.C. Colombia

www.usta.edu.co

Este libro fue diagramado utilizando fuentes
ITC Garamond Std a 11,5 pts en el cuerpo del texto.
Se empleó papel propalibro beige de 70 grs en páginas interiores
y propalcote de 300 grs para la carátula.
Se imprimieron ejemplares
Se terminó de imprimir en Samava Ediciones E.U.
en Popayán, en agosto de 2019.