

CAPÍTULO 2.

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

José Edwar Escobar Mejía
Ismael Leonardo Ballesteros Guerrero

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

(Cuellar y Moncada, 2019, p. 104)

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DIDÁCTICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SABER PEDAGÓGICO EN RELACIÓN CON UNA DIDÁCTICA PARA LA ERE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EPISTEMOLOGÍA DE UNA DIDÁCTICA PARA LA ERE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CUESTIONES DE LA DIDÁCTICA EN LA PEDAGOGÍA

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

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

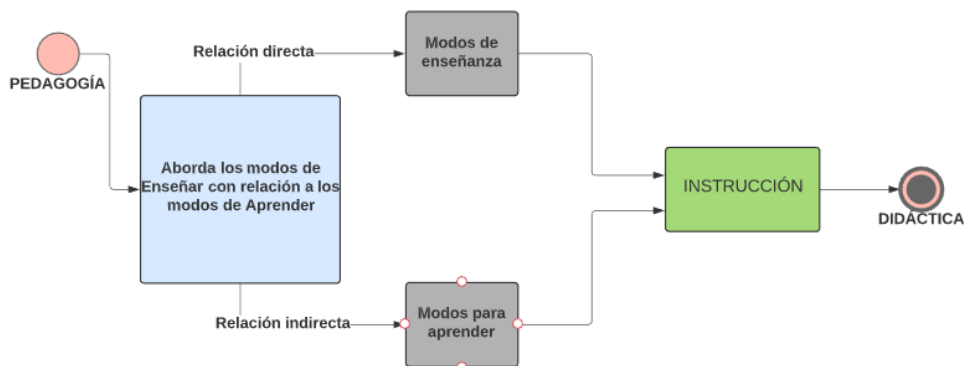
Tanto didáctica como pedagogía han sido dos categorías que se han tratado, en algunos círculos académicos, como términos sinónimos o como categorías que tienen sus inicios desde diferentes fuentes de pensamiento. No obstante, como las dos categorías están relacionadas con la educación, tanto didáctica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

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

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

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

Figura 2.1
Pedagogía en relación con la didáctica



Fuente: elaboración propia.

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

PEDAGOGÍA-DIDÁCTICA

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

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

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

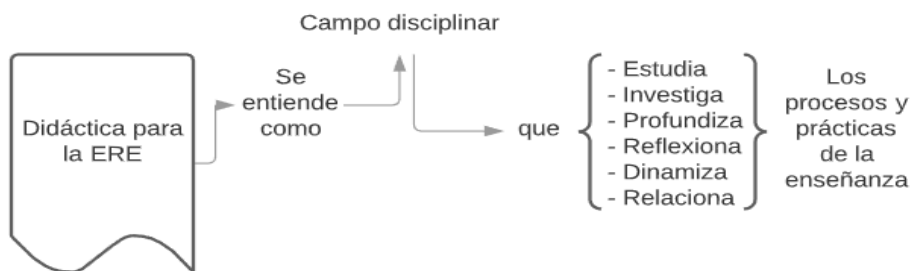
Esa comunicación estratégica de saberes, en lo que respecta al concepto de didáctica, se queda en el ámbito de lo instructivo. El modo de enseñanza, para este caso, configura una instrucción, está “guiada”, es decir, sigue la “instrucción” de las estrategias de saberes que ha sido comunicada, para que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

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

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

Figura 2.2

¿Qué se entiende por didáctica para la ERE?



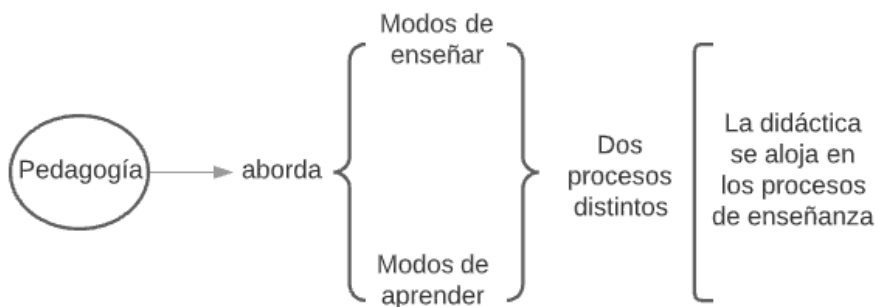
Fuente: elaboración propia.

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

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

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

Figura 2.3
Binomio enseñanza-aprendizaje



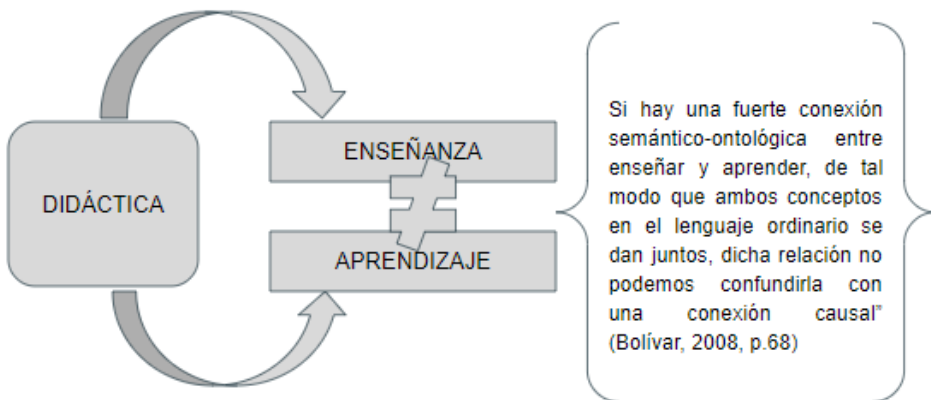
Fuente: elaboración propia.

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

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

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

Figura 2.4
¿Enseñanza-aprendizaje como error causal?



Fuente: elaboración propia.

LA DIDÁCTICA COMO ENSEÑANZA EN LA PEDAGOGÍA

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

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

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

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

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

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

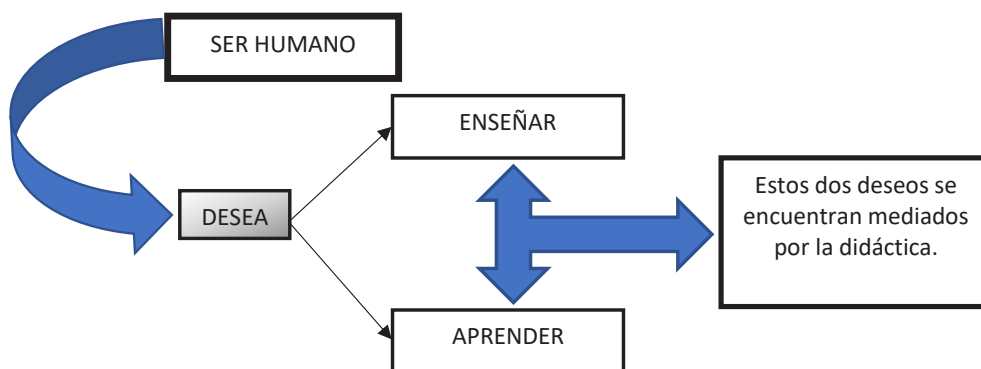
Más concretamente, una comprensión de didáctica de la ERE no depende solo del sujeto de aprendizaje llamado educador, sino que se requiere establecer relaciones auténticas entre las partes para que dicho proceso y experiencia didáctica brinde los frutos deseados, en términos de comprensión, valoración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

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

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

Figura 2.5

Deseo del ser humano de aprender y enseñar



Fuente: elaboración propia.

ENSEÑAR Y APRENDER COMO “NECESIDAD” DIDÁCTICA

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

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

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

Kant (2009) define la pedagogía así:

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

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

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

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

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

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

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

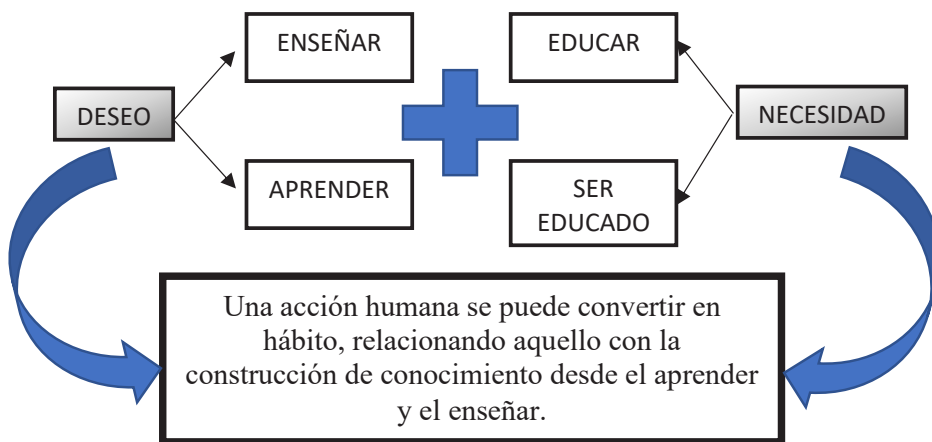
En todos los casos, el común denominador es que “La educación, ciertamente, no es otra cosa que un hábito. ¿Pues no hay personas que se olvidan de su educación y la pierden, mientras que otras la conservan? ¿De dónde proviene esta diferencia?” (Rousseau, 2000, p.11). Aquí, la diferencia puede radicar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

Figura 2.6

Deseo de aprender con la necesidad de ser educado

Fuente: elaboración propia.

DIDÁCTICA QUE RELACIONA EL DESEO Y LA NECESIDAD



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

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

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

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

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

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

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

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

A MANERA DE CIERRE

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

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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