

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.

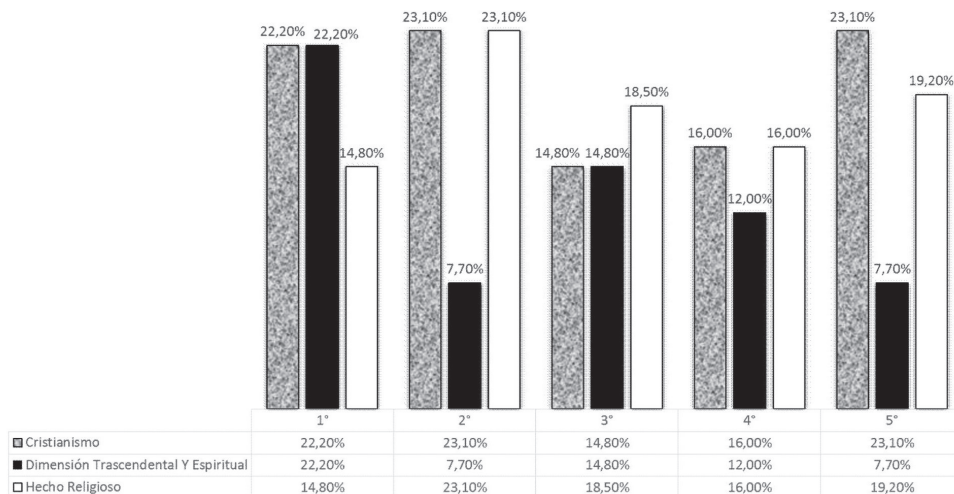
Es a partir de las prácticas pedagógicas indagadas que se fortalece y sustenta esta propuesta, pues se evidencia allí que el currículo se transforma y sigue llamado a emancipar realidades desde una perspectiva que supera una comprensión curricular técnica o mecánica en cualquier disciplina, en cuanto 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 - Plasmarse(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>

