

CAPÍTULO 2.

NARRATIVAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

Natalia Cuellar Orrego¹⁰ • Ciro Javier Moncada Guzmán¹¹

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

(Cuellar y Moncada, 2019, p. 135)

¹⁰Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle, y licenciada en Filosofía de la misma universidad. Actualmente, es docente e investigadora del Departamento de Humanidades de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de la ciudad de Cali. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (Redere). Líneas de investigación: filosofía de la religión, estudios de la religión, psicología de la religión, y educación religiosa escolar. Correos electrónicos: nallaego@hotmail.com; ncuellar@unicatolica.edu.co

¹¹Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán y licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás. Tiene estudios eclesiológicos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá. Es docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás (USTA) Colombia. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (Redere). Líneas de investigación: educación, religión y espiritualidad. Correo electrónico: cjm2321@gmail.com. – ciromoncada@ustadistancia.edu.co.

INTRODUCCIÓN

La tercera fase de esta investigación desarrolla un análisis más detallado de los resultados fruto de encuestas y entrevistas aplicadas a docentes de Educación Religiosa Escolar (ERE) a lo largo de nuestro país (Cuellar y Moncada, 2019, pp. 16-17). Sin embargo, dicho análisis se centra en las narrativas sobre currículo, ya que para el equipo de investigadores es indispensable evidenciar la comprensión de los profesores respecto a dicho aspecto, pues, desde sus narrativas, se evidenció que reducen su comprensión de la ERE al plan de estudios, donde lo más común es enseñar temáticas. De allí que se hayan tenido en cuenta las respuestas de los docentes, dispuestas a lo largo de ambos instrumentos, pues, sin importar si la pregunta apuntaba a la naturaleza o didáctica de la ERE, hay una fuerte tendencia a orientar dicha área desde contenidos temáticos. Esta forma de comprensión del currículo no facilita el abordaje amplio, abierto y flexible de la formación integral, ya que se centra constantemente en una confesionalidad particular, dejando de lado otro tipo de creencias religiosas o, incluso, las no creencias.

Así, este capítulo presenta los resultados de un análisis cualitativo de la información, recogida desde los métodos narrativos usados en la investigación mediante los instrumentos ya mencionados. Las encuestas funcionaron a manera de caracterización, en un primer momento, para que, luego, las entrevistas sirvieran de construcciones biográficas de los docentes de ERE respecto a su quehacer cotidiano¹². Por ello, en primer lugar, se da a conocer la metodología orientadora y, posteriormente, se muestra el análisis de las narrativas propiamente dicho, cerrando con las conclusiones que emergen de este ejercicio.

EL HORIZONTE METODOLÓGICO

Es de amplio conocimiento el hecho de que la investigación puede tener dos enfoques: uno cuantitativo y otro cualitativo. Del primero, hay que decir que es el más usado y el que cuenta con mayor prestigio, pues, apoyado en el positivismo, se considera objetivo y riguroso en la medida en que establece una distancia entre el investigador y el objeto investigado, lo cual genera una despersonalización (Bolívar, 2002). Por otra parte,

¹² Para conocer los detalles de los docentes abordados en este ejercicio investigativo, se puede consultar el texto *La Educación Religiosa como disciplina escolar* (Cuellar y Moncada, 2019).

enfoque cualitativo es el que ha sido mirado con desprecio, ya que “no sigue un proceso claramente definido. Sus planteamientos no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo y las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 9).

A su vez, las investigaciones cualitativas tienen una lógica diferente, puesto que hacen uso del proceso inductivo, yendo de lo particular a lo general y empleando los datos cualitativos. Sobre estos últimos es que se centra la crítica más fuerte al enfoque de investigación, pues corresponden a “situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Hernández et al., 2010, p. 9). Es decir, la investigación cualitativa apunta a lo subjetivo, alejándose de la “cosificación” del mundo.

Dicho esto, probablemente la razón de ser de este capítulo genere inquietud, en la medida en que el concepto de datos cualitativos y, más aún, el de narrativas, se considere poco apreciable. No obstante, no se debe olvidar que, en las ciencias sociales, también se produce conocimiento y que es a través de ellas donde se rescata y valora la voz de los sujetos investigados. Aquí no solo se está llevando a cabo un estudio sobre la ERE, sino también un abordaje de aquello que hacen sus actores. De allí que, si no se tiene en cuenta lo que ellos tienen para decir, en realidad, no se comprenderá el proceder actual ni se podrá modificar de ser necesario.

Así, vale la pena “echar un vistazo” a la importancia de los datos cualitativos y, especialmente, de las narrativas, ya que sobre estas versará el siguiente apartado del capítulo. Al respecto, aquí se conciben las narrativas como:

[...] la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. (Bolívar, 2002, p. 5)

Esto es, la experiencia del sujeto, la construcción de sentido que hace, su proceder y la forma en que lo relata es esencial a la narrativa. Pero, ¿a partir de qué momento se comienza a emplear? Según Márquez, Padua y Prados (2017), el uso de las narrativas, como “historias de vida”, se inicia en la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, es suspendida un tiempo, para luego ser retomada, en la década de los setenta, por los estudios feminis-

tas y culturales. Para estos, fue indispensable “recuperar la identidad y la subjetividad en la investigación como un compromiso político y de justicia social” (Márquez et al., 2017, p. 134), lo cual lleva a no desechar el hecho de que los sujetos investigados producen conocimiento, porque tienen una visión del mundo.

Llegados a este punto, puede apreciarse que la riqueza de las narrativas es algo difícil de desconocer. Sin embargo, tampoco se puede negar que la obtención, interpretación, análisis y divulgación del tipo de datos de investigación de las narrativas conllevan un desafío metodológico y ético (Márquez, et al., 2017), situación que al interior de esta investigación sobre ERE no se ha pasado por alto y, por ello, se reconoce que el uso de las narrativas en educación necesita de un tratamiento particular. A este respecto, Bolívar (2002) plantea que existen dos tipos de investigación narrativa en educación, una de ellas es el *análisis de narrativas*, el cual se refiere a “una narración particular, sin aspirar a la generalización; por ejemplo, un informe histórico, un estudio de caso, una historia de vida, un episodio narrado de la vida de una persona particular” (p. 13). En este tipo de investigación narrativa, no se rastrean elementos comunes, sino que son los elementos singulares los que configuran la historia (Bolívar, 2002).

Por otro lado, el segundo tipo de investigación narrativa en educación se denomina *análisis paradigmático de datos narrativos*. Este se ha empleado para esta fase de la investigación, pues permite que el análisis de la narrativa tenga en cuenta “[...] tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías, para llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado” (Bolívar, 2002, p. 12). Así, el análisis paradigmático tiene dos posibilidades de acción:

1. Los conceptos se derivan de la teoría previa, y se aplican para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan bajo la parrilla de categorías.
2. Otro, donde, en lugar de que el investigador imponga a los datos conceptos derivados teóricamente, las categorías se derivan inductivamente de los datos, que ha sido el más extendido en la llamada investigación cualitativa. (Bolívar, 2002, p. 12)

Sobre estas formas de proceder en el análisis paradigmático, hay que decir que ambas se emplearon en esta investigación, ya que, tanto en la primera como en la segunda fase, se llevó a cabo todo un rastreo de material bibliográfico que facilitó la determinación de teorías existentes y, a su vez,

la creación de otras, a partir de conceptos propios originados durante el trasegar investigativo. Así pues, las encuestas y las entrevistas se elaboraron teniendo en cuenta teorías previas y, del mismo modo, varias categorías se derivaron de los datos obtenidos en las narrativas proporcionadas por los docentes abordados.

De este modo, el valor de los datos cualitativos y, más específicamente, de las narrativas, es sumamente amplio en esta investigación. Por eso no hay que perder de vista el análisis de los instrumentos desarrollados respecto al currículo, ya que ello refleja no solo la realidad del proceder de los docentes de Educación Religiosa Escolar en nuestro país, sino que también demuestra la necesidad de un cambio en dicho actuar, en pro de la misma razón de ser del área: la formación integral.

ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS

El sistema metodológico abordado en esta investigación permitió un análisis de las narrativas desde una perspectiva hermenéutica, en tanto que los relatos de los docentes evidenciaron núcleos de reflexión que exigían una conciencia interpretativa abierta a la alteridad (Gadamer, 1999). Sin embargo, antes de la construcción de los relatos, se realizó un ejercicio de caracterización de los mismos docentes, el cual permitió una mayor contextualización del ejercicio. Se aplicó con cada docente una encuesta tipo CAP (Conocimientos, Actitudes y Prácticas) que permitiera indagar por el conjunto de saberes, la capacidad de representarse, la propia forma de percibir el mundo analizado, las posturas epistemológicas, las tendencias pedagógicas, y, por último, las disposiciones prácticas de cada docente de ERE (Gumucio, 2011). A continuación, se presentan los resultados de esta caracterización en el marco de la comprensión de currículo de la ERE, donde se proponían varios ejercicios como núcleo de reflexión.

En primer lugar, es posible señalar la indagación por los cinco aprendizajes que cada docente consideró como más importantes en el área de Educación Religiosa (ER), siendo uno (1) lo más importante y cinco (5) lo menos importante. Los números 1, 2, 3, 4 y 5 en la parte superior de la Tabla 2.1 responden a la frecuencia porcentual dada por los docentes a cada aprendizaje, según su criterio.

Tabla 2.1

Importancia de aprendizajes en ERE (en porcentaje %)

Tema	1	2	3	4	5
Búsqueda del ser humano	3,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Conocimiento y objeto de la ERE	0,0 %	3,8 %	3,7 %	4,0 %	0,0 %
Cristianismo	22,2 %	23,1 %	14,8 %	16,0 %	23,1 %
Dimensión cognitiva	0,0 %	0,0 %	0,0 %	4,0 %	3,8 %
Dimensión comunicativa	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	3,8 %
Dimensión comunitaria	0,0 %	0,0 %	7,4 %	12,0 %	19,2 %
Dimensión religiosa	7,4 %	0,0 %	3,7 %	0,0 %	0,0 %
Dimensión trascendental y espiritual	22,2 %	7,7 %	14,8 %	12,0 %	7,7 %
Dios	7,4 %	3,8 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Ecumenismo y diálogo interreligioso	0,0 %	3,8 %	3,7 %	4,0 %	7,7 %
Familia	0,0 %	3,8 %	0,0 %	8,0 %	0,0 %
Fe	7,4 %	3,8 %	11,1 %	0,0 %	0,0 %
Formación en valores/ moral	7,4 %	15,4 %	0,0 %	8,0 %	0,0 %
Formación integral	0,0 %	0,0 %	3,7 %	0,0 %	0,0 %
Hecho religioso	14,8 %	23,1 %	18,5 %	16,0 %	19,2 %
Proyecto de vida	0,0 %	0,0 %	11,1 %	8,0 %	3,8 %
Saber aplicar los aprendizajes en la vida diaria	3,7 %	7,7 %	0,0 %	4,0 %	3,8 %
Sentido crítico religioso	0,0 %	0,0 %	0,0 %	4,0 %	0,0 %
Sentido de la vida	3,7 %	3,8 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Transformación social y análisis de la realidad	0,0 %	0,0 %	7,4 %	0,0 %	7,7 %

Fuente: elaboración propia.

Es posible señalar que los aprendizajes relacionados con el cristianismo, la dimensión trascendental y la espiritual, junto con el hecho religioso, son comprendidos por los docentes con mayor importancia a la hora de pensar un microcurrículo para la ERE.

Lo anterior lleva a pensar que, para dichos docentes, su espacio académico está fuertemente arraigado con la cultura cristiana mayoritaria en Colombia, ya sea porque ellos pertenecen a este sistema religioso; porque su formación académica aconteció en instituciones católicas; o porque lo consideran como importante por el contexto, la historia y la tradición colombiana luego del proceso de colonización española. Lo sorprendente es que, de manera paralela, haya lugar para otras categorías tales como el hecho religioso, ya que en Colombia no hay propuestas de formación de pregrado en este sentido, salvo algunas transformaciones curriculares que han tenido ciertas universidades al respecto, pero que, hasta ahora, no han tenido egresados por su reciente aparición¹³. Por otra parte, desde aquí comienza a aparecer la irrupción de las categorías: dimensión espiritual y trascendente; sin embargo, es evidente que sus conceptualizaciones no son tan claras en el discurso de los maestros abordados.

En segundo lugar, se les pidió que organizaran cinco temas, previamente dados, en orden de importancia para ellos. Los números 1, 2, 3, 4 y 5 en la parte superior de la Tabla 2.2 responden a la frecuencia porcentual dada por los docentes a cada tema, según su criterio, donde 1 es el más importante y 5 el menos importante.

Tabla 2.2
Orden de temas en ERE (en porcentaje %)

Temas	1	2	3	4	5
La historia de salvación	38,0 %	20,4 %	12,9 %	38,7 %	19,4 %
El fenómeno religioso	20,7 %	6,5 %	19,4 %	16,1 %	19,4 %
Las grandes religiones de la civilización	3,6 %	16,1 %	22,6 %	12,9 %	19,4 %
La vida de Jesús	13,9 %	35,5 %	12,9 %	9,7 %	16,1%
La tolerancia religiosa	12,2 %	16,1 %	25,8 %	16,1 %	19,4 %

Fuente: elaboración propia.

¹³ Es posible aquí citar el ejemplo de la Universidad Santo Tomás que, a través de su Facultad de Educación, propone una Licenciatura en Educación Religiosa con un fuerte componente de formación disciplinar desde los aportes de los estudios de la religión. Es posible consultar su plan de estudios en: <http://facultadededucacion.ustadistancia.edu.co/index.php/plan-de-estudios-licedreliig>

Esta segunda pregunta indaga directamente por una jerarquía de temas, donde la historia de salvación fue considerada como la más importante, seguida del fenómeno religioso, la vida de Jesús, la tolerancia religiosa y, por último, lo concerniente a las grandes religiones de la civilización. Tal jerarquía temática claramente continúa con la misma hegemonía cristiana evidenciada en el primer interrogante que, a su vez, es continuada con el uso de textos escolares, pues ante la pregunta por los materiales didácticos trabajados en el aula, fue notorio el uso de textos fundamentados en los lineamientos de la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC), los cuales son de carácter confesional.

Tabla 2.3

Documentos empleados en la clase de ERE

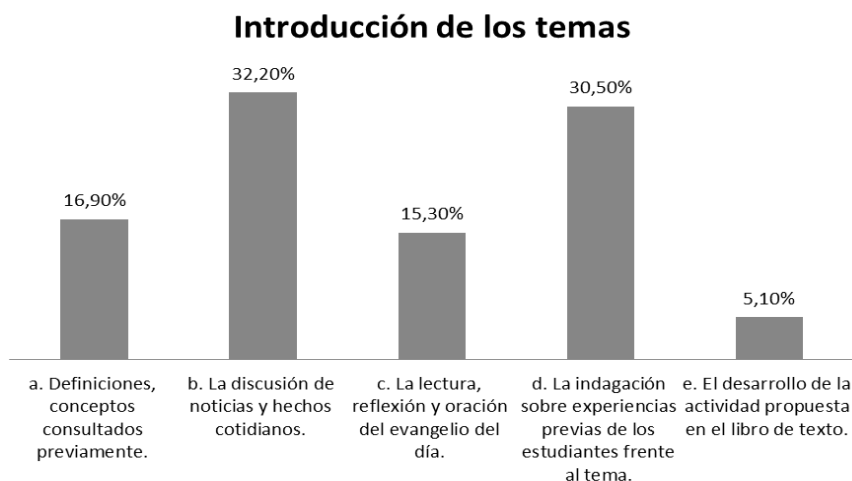
DOCUMENTOS QUE SE EMPLEAN EN LA CLASE DE ERE	Respuestas	
	#	%
a. Documentos de la Conferencia Episcopal de Colombia.	18	26,5%
b. Libros académicos que aborden el hecho religioso.	18	26,5%
c. Documentos de la Confederación Iberoamericana de Escuelas Católicas (CIEC).	7	10,3%
d. Catecismo de la Iglesia católica.	9	13,2%
e. Textos escolares de editoriales (Norma, Santillana, etc.)	16	23,5%
TOTAL	68	100,0%

Fuente: elaboración propia.

Si bien, la principal fuente de consulta de los docentes es la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC) y los libros académicos que abordan el hecho religioso, por el contexto de la respuesta no es muy claro como abordan este segundo núcleo de información académica (fenómeno religioso), pues la alusión a los temas que cabrían allí es menor en las preguntas analizadas antes.

Por otra parte, cuando se les interrogó a los docentes acerca de la introducción temática en cada clase, ellos, de una lista de cinco opciones, declararon que:

Figura 2.1
Propuesta didáctica: introducción de temas



Fuente: elaboración propia.

Aparentemente, los docentes plantean una apuesta curricular distinta a lo propuesto por la CEC, pues la intencionalidad de la ERE como área de formación integral, ahora estaría dispuesta en su mayoría porcentual al servicio de la reflexión sobre la cotidianidad de la vida, sin amarrarse a ningún sistema religioso. Este es un camino que posibilitaría la búsqueda de una auténtica espiritualidad que no vaya en contra del pluralismo religioso, pues la apuesta por lo cotidiano no es proselitista, estigmatizadora, discriminatoria ni invisibilizadora, sino humanizante y cercana al conocimiento de la realidad.

En cuanto a las actividades evaluativas que cada docente propone para el acompañamiento de la Educación Religiosa Escolar en sus diversas instituciones educativas, se les presentó una lista de cinco opciones para que fuesen categorizadas en orden a su importancia, donde 1 es lo más importante y 5 lo menos importante.

Tabla 2.4

Actividades evaluativas

ACTIVIDADES	1	2	3	4	5
a. El llevar cumplidamente el libro empleado en clase.	12,9 %	3,2 %	12,9 %	38,7 %	32,3 %
b. Evaluación oral y escrita.	6,5 %	29,0 %	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 %
d. Accionar de los estudiantes en el obrar ético.	29,0 %	32,3 %	19,4 %	6,5 %	6,5 %
e. Revisión de tareas.	29,0 %	0,0 %	25,8 %	19,4 %	16,1 %

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a las actividades evaluativas que cada docente propone para el acompañamiento de la Educación Religiosa Escolar en sus diversas instituciones educativas, llamó la atención que, en un primer orden de importancia, las actividades con mayor peso porcentual sean, al mismo tiempo, *revisión de tareas* y el *obrar ético*. Así pues, el primero se sostiene por la posibilidad de su peso y medida, a partir de la productividad académica evidenciable. En cambio, el segundo es meramente cualitativo y de orden apreciativo a partir de la conducta de los estudiantes, lo que nos conduce a la pregunta por el *¿cómo?* Además, es importante señalar la necesidad de seguir diferenciando la propuesta de la ERE como un espacio individual, pero integral; es decir, en el que se construyen aspectos en torno a la vida del ser humano, pero diferenciados del espacio académico de ética y valores.

Estos datos, como ya se dijo de intencionalidad diagnóstica, permitieron construir, luego, un instrumento de narrativas (entrevistas) que proponía la elaboración de relatos por parte de los docentes, donde dieran cuenta de su comprensión curricular respecto a la ERE, abordándose así desde dos frentes: el primero, acerca de las características del plan de estudios del área; el segundo, sobre los temas que estaba trabajando en cada uno de los cursos con los cuales tenían encuentros semanales en el aula. Estos dos elementos posibilitan la indagación por su comprensión sobre el currículo específico de la ERE.

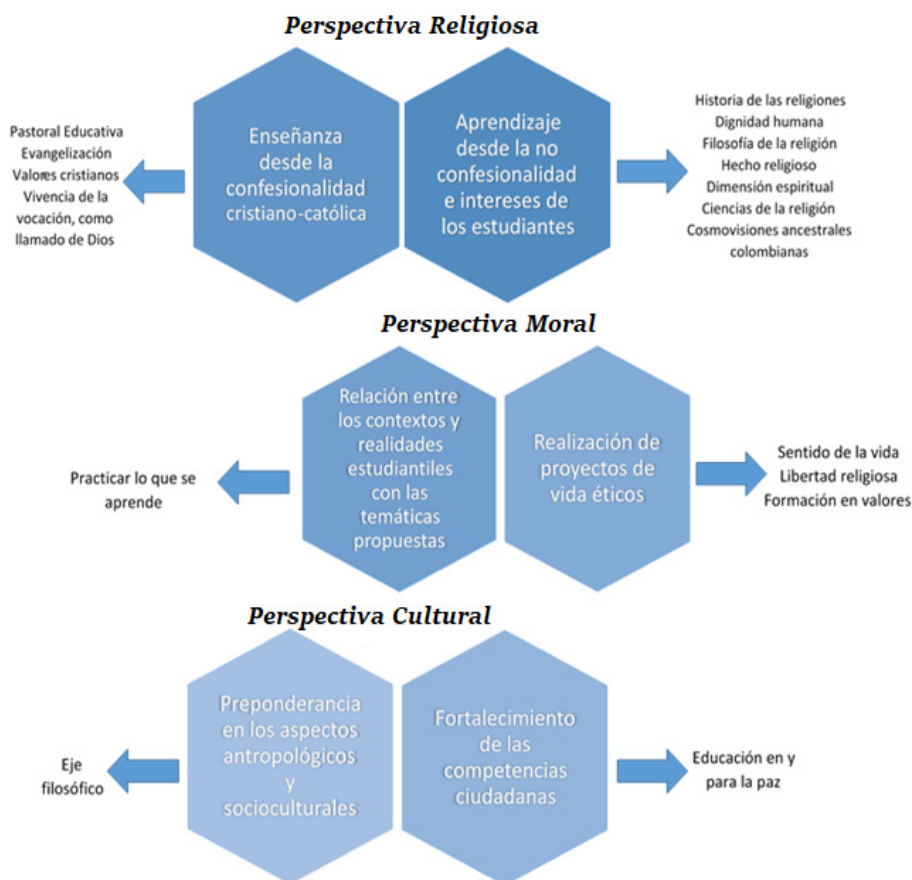
En cuanto a las características del plan de estudios del área de Educación Religiosa Escolar, en la institución donde laboraba cada docente consultado, son varios los puntos importantes a considerar:

1. En algunas de las instituciones educativas se tiene en cuenta el plan de estudios propuesto por la CEC, debido a que no existen unos lineamientos ni estándares desde el Ministerio de Educación Nacional.
2. Por otra parte, esa misma carencia de estándares y lineamientos desde un ente educativo nacional, facilita la “autonomía” en la orientación del área de ERE, sobre todo en las instituciones educativas públicas, ya que son profesores de diversas especialidades quienes se encargan de ello.
3. En otros colegios, a pesar de seguir el plan de estudios de la CEC, se hace una apertura al aprendizaje de la historia de las religiones, la dignidad humana, la filosofía de la religión, la naturaleza, el hecho religioso, la libertad, el amor y el servicio. Del mismo modo, se escucha la opinión del estudiante en cuanto a qué temáticas le gustaría que se abordaran en la clase de ERE.
4. Otro tanto de instituciones educativas asimilan el plan de estudios de ERE con las acciones pastorales católicas o cristianas, involucrando a los padres de familia y centrándose en la evangelización.
5. También hay unos colegios que, por su particularidad, orientan el área de ERE basándose en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), o en la espiritualidad que promueven para el caso de las comunidades religiosas.
6. Tampoco se oculta el hecho de que, en algunos recintos educativos, la clase de ERE se integra con la de *Ética*.
7. Según algunos docentes, los planes de estudio de ERE se interesan esencialmente por relacionar los contextos y realidades de los estudiantes con las temáticas propuestas.
8. A su vez, hay instituciones educativas que, en sus planes de estudio, enfatizan en la distinción entre dimensión religiosa y dimensión espiritual, dando un no a la confesionalidad.
9. De acuerdo con algunos profesores, el plan de estudios está centrado en la formación espiritual y humana, guardando relación con la importancia de practicar aquello que se aprende.
10. De la misma manera, hay planes de estudio que se interesan por el fenómeno religioso impregnado por las ciencias de la religión, incluso por las cosmologías manejadas por los ancestros colombianos.

11. A su vez, en algunos recintos educativos, la enseñanza de la ERE aborda el sentido de la vida a través de la realización de proyectos de vida éticos. De igual forma, se busca promover la libertad religiosa, así como la formación en valores y en la espiritualidad.
12. Otros profesores plantean que, aunque son planes de estudio en construcción, hay preponderancia en los aspectos antropológicos y socio-culturales que tienen un eje filosófico.
13. Para terminar, algunos docentes de ERE manifiestan que, en el plan de estudios de las instituciones donde laboran, se fortalecen las competencias ciudadanas y la educación en y para la paz.

Si se observa atentamente, es posible darse cuenta de que estas características del plan de estudios son disímiles y distantes, pues mientras algunas instituciones educativas optan por hacer uso de los estándares propuestos por la CEC, otras manifiestan alejarse de la confesionalidad. Así, es posible establecer unas categorías que abarquen dichas características (Figura 2.2), las cuales resultan ser las intencionalidades de formación evidenciadas en los planes de estudio del área de ERE de las entidades educativas representadas por los docentes entrevistados.

Figura 2.2
Categorías de intencionalidades de la formación en ERE



Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, en lo que respecta a las temáticas que cada docente aborda cotidianamente en sus clases de Educación Religiosa Escolar, se realizó un análisis de contenido de las narrativas de los profesores. Esto permitió la categorización por tópicos en orden a la relación y articulación epistemológica entre ellas. De esta manera, se pudo evidenciar un marco estadísticamente mayor que se movía en el contexto propio del sistema religioso cristiano: siete categorías que podrían distinguirse por sus detalles conceptuales y

un último grupo que se denomina misceláneo, ya sea porque no cabían en ninguna de las categorías anteriores, o porque aplican a todas, de tal forma que es mejor mostrar su potencial de forma individual.

El marco estadísticamente mayor corresponde fielmente a los doce ejes de los lineamientos propuestos por la CEC (2017), la cual, siguiendo lo estipulado por la Directiva Ministerial 002 de 2002 que señala la responsabilidad de los sistemas religiosos para proponer contenidos y estructuras evaluativas, ha respondido con varias propuestas analizadas en el capítulo siguiente (CEC, 1992, 2004, 2012 y 2017).

Tabla 2.6

Ejes de cada grado, según los lineamientos y estándares de la CEC

Preescolar	El amor de Dios a través de Jesús
Primero	La vida
Segundo	La amistad
Tercero	La celebración
Cuarto	La vocación
Quinto	El testimonio
Sexto	El ser humano
Séptimo	La familia
Octavo	La comunidad
Noveno	La moral
Décimo	El proyecto de vida
Undécimo	Construcción de una nueva sociedad

Fuente: CEC, 2017, p. 19.

De esta propuesta de la Conferencia Episcopal Colombiana se desprende, principalmente, el primer grupo que podría categorizarse de formación cristiana, pues, tomando como base los ejes que ellos proponen, se comprende a la Educación Religiosa Escolar como un lugar para la evangelización y, de manera más específica, para la catequesis. Esto, pues es allí donde se postulan ciertos saberes teológicos considerados, en el marco de dicho sistema religioso, como relevantes en lo conceptual y en la praxis de los adheridos al credo cristiano.

Tabla 2.7*Análisis de las narrativas de los docentes - categoría 1: cristianismo*

Cristianismo	Iglesia	Biblia
	Fe	Cristianismo
	Creación de Dios	Documentos de la Iglesia católica
	Pecado	Discipulado
	Oración	Teología
	Reconciliación	Servicio de la mujer en la Iglesia
	Jesucristo	Luces y sombras en la Iglesia
	Dios	Primeras comunidades cristianas
	Dios Padre	Secta
	Sacramentos	Plan de Dios
	Mandamientos	Historia de salvación
	María	Vida religiosa

Fuente: elaboración propia.

Esta insistencia en contenidos propios del sistema religioso cristiano permea todos los niveles de formación básica, secundaria y media. La fuerza de los relatos de los docentes que direccionaron su discurso en esta postura, se concentró en un ejercicio evangélico, al promover la propuesta de fe considerada como la más adecuada, ya que ellos mismos profesan estos dogmas, respaldados por las instituciones educativas. Los docentes entrevistados resaltaron que todos los padres de familia de sus estudiantes profesan el credo cristiano y están de acuerdo o han naturalizado la estructura educativa religiosa de cada colegio.

Además, los entrevistados manifestaron que intentan sostener un ecumenismo y cierto diálogo interreligioso, en la medida en que no se abordaban contenidos de posible discusión teológica en el marco de las diversas manifestaciones del cristianismo (católico, protestante, evangélico, pentecostal y neopentecostal), tales como lo relacionado con los sacramentos o la figura de María. Por ello, sus opciones se concentran más en la hermenéutica bíblica bajo el acompañamiento de los padres de familia y/o acudientes de cada uno de sus estudiantes.

Un segundo grupo categorial corresponde a aspectos comunitarios de los estudiantes en cada aula, de tal forma que los contenidos abordados dan razón de la dimensión social del ser humano.

Tabla 2.8

Análisis de las narrativas de los docentes - categoría 2: dimensión comunitaria

Dimensión comunitaria	Compromiso
	Compromiso social
	Proyección social
	Doctrina social
	Proyecto del Reino
	Comunidad
	Nueva sociedad
	Familia

Fuente: elaboración propia.

Esta categoría da cuenta del interés práctico de los docentes de Educación Religiosa Escolar respecto a sus clases, pues, aunque es una lista corta de contenidos, la insistencia en todos los relatos fue mayor al señalar que el compromiso por la dimensión social debe ser un aporte de la ERE a la vida de sus estudiantes. Junto a estos temas, algunos docentes mencionaron acciones de proyección social concretas como programas de ayuda a comunidades vulnerables.

En la mayoría de casos, este tipo de proyección social está unida a la comprensión de bienestar social que proclama el cristianismo en general, pues el compromiso es comprendido desde la estructura de la doctrina social propia de la Iglesia católica; y, en otros casos, desde el marco de una teología de la liberación que hace relectura de la realidad, poniendo el énfasis no en una salvación escatológica fuera del tiempo humano, sino en la construcción del Reino de los Cielos en la actualidad y dentro de un contexto concreto.

Tabla 2.9*Análisis de las narrativas de los docentes - categoría 3: fenómeno religioso*

Fenómeno religioso	Otras creencias	Nuevas tradiciones
	Diversidad	Espiritualidades emergentes
	Tolerancia	Diálogo interreligioso
	Respeto	Lo religioso
	Ecumenismo	Experiencia religiosa
	Prehistoria de la religión	Dimensión religiosa
	Hecho religioso	El misterio
	Tótem	Las religiones
	Chamán	Lo socio-cultural de la religión
	Líderes religiosos	Movimientos religiosos en Colombia
	Manifestaciones religiosas	Comunidades indígenas
	Historia comparada de las religiones	Cosmovisiones
	Tradiciones de fe	Religión en India
	Denominaciones religiosas	Religión en África
Monoteísmo	Religión en América	

Fuente: elaboración propia.

La tercera categoría con mayor insistencia es la del *fenómeno religioso*, aunque se debe mencionar la existencia de dos grupos que abordan estos temas. El primero, conformado por un marco mayoritario de la CEC, el cual mencionó que trabaja algunos de estos temas, pero en su discurso se hizo evidente que no eran los más importantes, incluso, dieron muestras de desconocimiento de la profundidad de ellos. Entre tanto, el segundo grupo habló sobre su propuesta de unas clases de ERE, en el marco de los estudios de la religión que dejan de lado al propio sistema religioso, pues entienden que la ERE no es para hacer proselitismo religioso y, por lo tanto, no dan prioridad a un único sistema. Al contrario, buscan una formación que conduzca al pluralismo religioso, lo cual no se debe confundir con un eclecticismo religioso, sino con la postura personal y crítica de respeto por la diferencia, viendo lo diverso como riqueza y no como amenaza.

Tabla 2.10

Análisis de las narrativas de los docentes - categoría 4: dimensión ética y moral

Ética – Moral	Identidad moral	Respeto
	Ética	Justicia
	Moral	Fraternidad
	Compromiso ético	Eutanasia
	Deberes	Paz
	Derechos	Valores
	Convivencia	Principios de humanidad

Fuente: elaboración propia.

Ahora, en cuanto al grupo categorial de la dimensión ética y moral, dos grupos de narrativas dieron cuenta de, por un lado, aquellos que no conciben una distinción epistemológica y práctica entre el área de la ERE y la ética, de tal forma que cambian de corpus disciplinar a conveniencia, intentando no afectar la libertad religiosa, pero manifestando una clara propensión a la reflexión axiológica cristiana. Por otra parte, el segundo grupo de docentes evidenció cierta tendencia a invisibilizar todo aquello que tenga que ver con religión, aprovechando sus clases para una formación humanística integral y generalista, fundamentada también en el componente axiológico.

Tabla 2.11

Análisis de las narrativas de los docentes - categoría 5: dimensión espiritual

Dimensión espiritual	Muerte	Vida espiritual
	Proyecto de Vida	Espiritualidad
	Sentido de vida	Relación consigo mismo
	Identidad	Dimensión espiritual
	¿Quién soy yo?	Autoconocimiento
	Autoestima	Interioridad humana

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la dimensión espiritual, los temas aquí presentados (Tabla 2.11) fueron relatados por los docentes como de suma importancia para la vida de sus estudiantes. Aunque aquí se infiere que están enmarcados en la dimensión espiritual, sí es notorio en las narrativas de los profesores que la búsqueda por la comprensión del sentido de la vida es fundamental a través de distintas indagaciones en la cotidianidad humana, referentes a la identidad, al origen o la conclusión de la vida misma. Cabe anotar también que ninguno de los docentes que nombraron estos temas manifestó la comprensión que tiene de la dimensión espiritual.

Tabla 2.12

Análisis de las narrativas de los docentes - categoría 6: desde lo antropológico

Antropológico	Ser cultural	Lo existencial
	Ser histórico	Dignidad
	Ser social	El papel de la mujer
	Persona	Humanismo
	Lo político	Dimensión religiosa

Fuente: elaboración propia.

Frente a las temáticas antropológicas (Tabla 2.12) manifestadas como lugar de reflexión en el aula de clase dentro del marco de la Educación Religiosa Escolar, se señalaron como un campo común de formación que posibilita la construcción de la humanidad de los estudiantes en tanto personas. Ello justifica el énfasis en diversos contenidos transversales que son propios de las ciencias sociales.

Tabla 2.13

Análisis de las narrativas de los docentes - categoría 7: dimensión trascendente

Trascendencia	Naturaleza (Mundo)	Dimensión trascendente
	Relación con la creación (mundo)	Apertura Humana
	Consigo Mismo	Trascendencia Horizontal
	Lo trascendente	Trascendencia Vertical
	El ser humano como creatura	Liberación - Emancipación

Fuente: elaboración propia.

Como dimensión trascendente suele entramarse cierto tipo de juego del lenguaje, pues lo que para algunos hace alusión a un conjunto de conceptos y teorías metafísicas y/o sobrenaturales, es para otros un lugar de reflexión por la alteridad en diversos niveles (Tabla 2.13).

Tabla 2.14

Análisis de las narrativas de los docentes - otros temas

Misceláneo	Vida emocional
	Vida positiva
	Lo psicológico
	Temas de actualidad (Éticos)
	Origen del universo

Fuente: elaboración propia.

Este último grupo que se ha denominado misceláneo (Tabla 2.14), pues responde a la necesidad de dar a conocer temas desde las narrativas de los docentes de Educación Religiosa Escolar que, si bien no se podrían enmarcar en ninguna de las anteriores categorías o en otros casos, porque aplican a todas, son lugares de posible reflexión dentro del aula a favor de los procesos de formación integral de los estudiantes, posiblemente con tendencia al favorecimiento de la armonía emocional y psicológica.

Este panorama permite visualizar un intrincado camino de reflexión epistemológica y pedagógica desde lo curricular para la ERE. Aunque aparenta una gama amplia de contenidos, en el fondo emerge una compleja contradicción de la identidad de la ERE, no solo desde el marco legal, pues el proselitismo religioso está prohibido en la escuela colombiana (Decreto 1278, 2002), o porque se trata de un área que debe propender por la formación integral (Ley 115, 1994), sino también desde los avances epistemológicos de los últimos años (Peresson, Meza, Bonilla, Coy, Lara, Moncada, Cuellar, Hernández, Botero, entre otros), los cuales pasan desapercibidos en algunos de los relatos de los docentes. Así las cosas, es perentorio pensar un microcurrículo, en el marco de lo crítico-social e investigativo, que no continúe con lo dado, sino que se asuma ampliamente con las variadas características de un currículo, bajo una disciplina escolar religiosa que no vaya en detrimento del derecho a la libertad religiosa.

A MANERA DE CIERRE

Con lo presentado hasta el momento, se puede apreciar cómo los docentes de ERE del país se debaten entre una cantidad de temáticas para orientar su área, las cuales van desde la confesionalidad, primordialmente la cristiana católica, pasando por el hecho religioso, la historia de las religiones y la dimensión trascendente, pero alejados de una comprensión amplia del aspecto curricular.

Es de anotar que esta forma de concebir el currículo, como un cúmulo de temas que hay que transmitir o socializar, en realidad lo que evidencia es que no se está desarrollando una ERE como un área para propender por la formación integral (Ley 115, 1994), puesto que se parcializa y se pondera cierto conocimiento a criterio de la institución educativa, del docente o incluso, de una institución religiosa determinada. Concebir la integralidad humana parte de no olvidar que ese ser está integrado por varias dimensiones, las cuales se abordaron en el segundo libro resultado de esta investigación, así como en el primer capítulo de esta obra.

Según lo planteado allí, los conceptos de las dimensiones espiritual, trascendental y religiosa e inteligencia espiritual no deben considerarse como fracciones del individuo, pues lo dispuesto en ellos son cualidades que cobran sentido como unidad, de tal modo que se asuma de manera armónica y unificada la comprensión del ser humano (Cuellar y Moncada, 2019).

Es indispensable anotar que, si se comprende el acto pedagógico de la ERE desde la triple base nuclear ya mencionada, el currículo crítico-social resulta ser la mejor forma para dicha área, puesto que va más allá de los planes de estudio, teniendo en cuenta el ser, las vivencias e interacciones de las personas que confluyen en la escuela. Y, todo ello, además, sin olvidar que estos mismos individuos se desenvuelven en otros ambientes. Es decir, dicho currículo se piensa para la formación y la transformación, para la comprensión de su realidad y la formación desde el diálogo de saberes, buscando acciones de transformación de realidad personal y comunitaria, para la vida y para vivir.

Ahora bien, pese a que los docentes de ERE abordados en esta investigación constantemente manifestaron que la enseñanza-aprendizaje de dicha área se hace a través de temáticas, hay que resaltar que la gran mayoría de

ellos considera de suma importancia establecer una relación entre dichos temas y los contextos o realidades de los estudiantes. Esto evidencia que, aunque sea de manera inconsciente, es fundamental para ellos el aspecto contextual dentro de lo curricular. Para los profesores, no es posible desconocer que los estudiantes comprenden mejor y valoran los conocimientos adquiridos al encontrar evidencia de ellos en su diario vivir. De allí que se haga indispensable articular una propuesta curricular para la ERE que facilite la adquisición y perfeccionamiento de competencias, de modo tal que los estudiantes trasciendan el aula de clase y, de verdad, puedan impactar al mundo a la vez que cultivan su interioridad, abandonando así no solo experiencias y modelos inoperantes, sino, sobre todo, aquella tendencia de la comunidad humana que consiste en autojustificar los estados de vida haciendo poco o nada por transformarlos.

Hasta ahora, ha sido tarea de este libro presentar la problematización que el equipo investigador de las tres universidades ha visto, por un lado, con la comprensión que se tiene de formación integral y de cómo la ERE puede aportar allí (Capítulo 1). Y, por otra parte, se ha abordado cómo los docentes han asumido esta tarea, a partir de su reflexión sobre el currículo y sus apropiaciones didácticas (Capítulo 2). Sin embargo, será tarea del próximo capítulo dar un paso más adelante y revisar qué modelos se han construido en Colombia al respecto. Esto, con la intención de conquistar una mirada holística sobre el fenómeno abordado, antes de manifestar directamente alguna propuesta curricular sobre la ERE.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Conferencia Episcopal Colombiana [CEC]. (2017). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*. Delfín.
- Cuellar, N. y Moncada, C. (2019). *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia*. Sello Editorial Ucatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53

- Decreto 1278 de 2002 (19 de junio), (2002), por el cual se estipulan orientaciones o el Estatuto de Profesionalización Docente. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Directiva ministerial 002 de 2004 (5 de febrero), por la cual se formulan orientaciones sobre educacion religiosa. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-86181_archivo_pdf.pdf
- Gadamer, H. (1999). Verdad y método. Sígueme.
- Gumucio, S. (2011). Recogida de datos. Métodos cuantitativos. Ejemplo de encuestas CAP. https://issuu.com/medecinsdumonde/docs/mdm_guia_encuesta_cap_2011
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. McGraw Hill México.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley general de educación. Diario oficial 41.214. http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Márquez, M., Padua, D. y Prados, M. E. (2017). Investigación narrativa en educación. Aspectos metodológicos en la práctica. En S. Rendón y J. F. Angulo (Coord.), Investigación cualitativa en educación (pp. 133-148). Miño y Dávila Editores.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Indicadores de logros curriculares: hacia una fundamentación. http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf

