

CAPÍTULO 3.

EXPERIENCIAS Y MODELOS CURRICULARES EN LA ERE

Haider Enrique Cubillos¹⁴ • Víctor Hugo Serna Collazos¹⁵ •
Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán¹⁶

La humanidad no es, pues, una aportación que recibimos del exterior. Es algo innato, pero necesita despertarse y alimentarse.

(Syed Ali Ashraf, 2002, p. 338)

¹⁴Estudiante de la Maestría en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás (USTA) Colombia. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa Universidad Santo Tomás. En la actualidad es coordinador SEAB y docente de Filosofía, Ética, Educación Religiosa y Pensamiento Crítico en el Colegio Parroquial San Luis Gonzaga. Líneas de investigación: espiritualidad, educación religiosa, filosofía de la religión y filosofía de la educación. Correo electrónico: haider.enriquec@gmail.com - haidercubillos@ustadistancia.edu.co.

¹⁵Magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente (UCO). Licenciado en Teología y en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás (USTA) Colombia. Especialista tecnológico en Gestión del Talento Humano del SENA. Actualmente, es docente e investigador de la Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica Lumen Gentium (FUCLG) de Cali, así como de la Universidad Santo Tomás, en la Facultad de Educación. Líneas de investigación: espiritualidad y hecho Religioso, educación religiosa, derechos humanos. Correo electrónico: victorsernac@gmail.com - vhserna@unicatolica.edu.co.

¹⁶Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesional en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios y licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente, es docente de Ética y Educación Religiosa Escolar en la IED San Rafael. Docente e investigador en la Universidad Santo Tomás, en el Programa de Licenciatura en Educación Religiosa. Miembro de la Red para la Formación Ética y Ciudadana. Líneas de investigación: educación religiosa, espiritualidad, ética, educaciones alternativas, psicología personalista. Correo electrónico: tavosdb@hotmail.com - gustavomahecha@ustadistancia.edu.co.

INTRODUCCIÓN

Conscientes de su labor complementaria y enriquecedora, se relacionan las *experiencias* con la praxis vivida siempre novedosa y misteriosa, con pretensiones de resignificación por parte de los sujetos en los diversos ambientes de aprendizaje (también relacionado aquello con lo que se ha denominado como currículo oculto). Y, por otro lado, se asumen los *modelos* como elementos de ejercicios de sistematización y estructuración conceptual, metodológica y práctica desde teorías específicas en el proceso de aprendizaje.

Desde esta lógica y para una comprensión amplia de los horizontes por los que ha pasado la Educación Religiosa, conviene atender a los componentes históricos percibidos como experiencias y modelos curriculares de un espacio académico que, en apariencia, para algunos educadores de hoy y, de manera especial, para los estudiantes resulta vacío, escaso de temáticas, difuso, ambiguo y un largo etcétera, en el cual caben características como las mencionadas por Meza (2011). Este autor reconoce que se pretende, cada vez más, superar aquella semántica cargada de dogmatismo, aculturación, hegemonía y adoctrinamiento; ello, más aún, en algunas ocasiones, sigue siendo un espacio académico que, en lo referente a diseño y práctica, se percibe como improvisado, desactualizado, desarticulado, memorístico y, aunque cada vez menos, todavía confundido con ejercicios de catequesis o procesos de pastoral educativa.

Ante ese panorama cierto, coexisten distintas lecturas como, por ejemplo, la del mismo Meza (2011), donde queda claro que “no existe un modelo unitario cuando se pretende comprender la relación entre pedagogía y ERE” (p. 10), pues algunos modelos contemplan la educabilidad de la fe, asumiendo la religiosidad como una dimensión constitutiva del ser humano, así como la religión es asumida como parte integrante de la cultura. Otras lecturas van emergiendo en su propio proceso desde lo planteado por la Constitución Política anterior y posterior a 1991, junto con las leyes subyacentes a la actual, en temas de libertad religiosa y de cultos, las cuales siguen siendo, en su mayoría, orientadas por la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC).

También, poco a poco, surgen otras lecturas muy significativas que, sin desconocer el marco legal de la ERE y apoyándose mucho más en el sentido

profundo de la Ley General de Educación, siguen afirmando que las personas y la identidad cultural del pueblo colombiano están permeadas por la creencia en una divinidad, reconociendo la importancia de una conexión con lo trascendente desde lo espiritual, noción que continúa y se respalda para comprender más y mejor aquella declaración de Colombia como un Estado laico, no necesariamente religioso, pero sí, en todos los casos, necesitado del desarrollo de la dimensión que potencie su espiritualidad. Cabe resaltar, por ejemplo, que el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 contempla la Educación Religiosa Escolar como un área fundamental y obligatoria, haciendo énfasis en la necesidad de que sea desarrollada sin ningún tipo de proselitismo, salvaguardando algunos derechos fundamentales como el derecho a la libre expresión, libre pensamiento y libertad de conciencia.

Si bien, no se distinguen a profundidad las implicaciones que han tenido los tipos de educación privada y pública, sí se tiene claro que “la escuela como institución social encargada de socializar el conjunto de la población dentro de ciertos códigos culturales, fue diseñada y se expandió como una institución que reemplazaba a las agencias tradicionales de socialización: la familia y la Iglesia” (Tedesco, 1996, p. 11).

Así pues, este capítulo se puede considerar como puente de articulación entre el segundo y el cuarto apartado de este libro, pues a los aspectos temáticos ya mencionados (en el capítulo anterior) corresponden una comprensión dosificada con intencionalidades tendientes a la promoción de un currículo crítico social (que se verá en el siguiente capítulo), capaz de leer la realidad y dialogar con múltiples saberes, para llegar al grado de ejecutar acciones transformadoras desde el sentido de la vida como posibilidad realizadora, y que desarrolla este contenido recordando lo que se ha denominado como la importancia de los desafíos de la transversalidad de la educación¹⁷.

De tal manera que, durante este análisis de experiencias y modelos curriculares de la ERE, se pretende favorecer el diálogo entre la historia, la legalización, y la presencia aportante de actores como la CEC y otras fuentes de pensamiento en torno al ejercicio curricular. Se presenta, en primer lugar, un marco histórico legal de la ERE en Colombia, influenciado, en gran medida, por representantes del cristianismo católico de la época.

¹⁷Existe un consenso, cada vez más extendido, según el cual la escuela no está cumpliendo satisfactoriamente la función de formar a las futuras generaciones en las capacidades que requiere el desempeño ciudadano para una sociedad que se transforma profunda y rápidamente. Pero, al mismo tiempo, existe una significativa falta de consenso acerca de cuáles son o deberían ser dichas capacidades y cuál debe ser el alcance de su difusión (Tedesco, 1996).

Dicho marco también evidencia, por una parte, las comprensiones y estrategias homogenizadoras de instrucción en varios aspectos, incluyendo los impactos que ello trajo ante las dinámicas sociales y culturales; así como algunas iniciativas relacionadas con lo que se puede denominar como la regeneración social y cultural a favor del pueblo y el derecho.

De esta primera franja de reflexión queda claro que, para la definición de criterios formativos en el país, no aplica el favorecimiento de unas mayorías, sino la atención a todas las personas con respeto radical frente a sus creencias, favoreciendo con ello que las experiencias y modelos curriculares puedan abrirse caminos desde diversas comprensiones, no limitadas al típico adoctrinamiento católico, sino también a expresiones distintas de lo espiritual, en múltiples manifestaciones que favorezcan miradas críticas frente a la realidad.

En la segunda parte del capítulo, continuando con la línea de comprensión histórica de homogenización por parte de la religión cristiana católica, se profundiza y se critica el modelo curricular más notorio a lo largo de la historia, correspondiente al definido por la CEC. En dicho modelo están implicados documentos relacionados con la legislación educativa, reformas y directorios eclesiales, orientaciones pastorales, guías y programas temáticos, y alude explícitamente a la generación de lineamientos y estándares como respuesta a unas necesidades curriculares.

Se finaliza este apartado sintetizando y articulando algunas comprensiones sistemáticas de la ERE en aspectos curriculares, desde el marco de la espiritualidad, la trascendencia y el pluralismo religioso; pero también otras inclinaciones disciplinares que abren camino para la profundización y el diálogo con algunas narrativas curriculares que emergen a partir del aporte de los docentes e instituciones que brindaron información muy relevante durante sus entrevistas y encuestas. Los modelos y experiencias curriculares se derivan de este capítulo y han sido especificados mayormente en el anterior, denominado *Narrativas curriculares en Educación Religiosa Escolar*.

MARCO HISTÓRICO-LEGAL DE LA ERE EN COLOMBIA

Componentes históricos de la ERE en Colombia

La influencia del pensamiento cristiano católico en la evolución y desarrollo de las dinámicas sociales, culturales, políticas y educativas en Latinoamérica y, especialmente, en Colombia, ha sido determinante para comprender los factores histórico-legales constitutivos de una nación, cuyo progreso se ha visto fuertemente impactado por la hegemonía de las relaciones político-religiosas entre la Iglesia católica y el Estado, tal como lo afirma Castrillón (2015) “[...] es indudable la influencia del pensamiento cristiano en las dinámicas sociales y culturales que en algunas ocasiones han facilitado y en otras han dificultado la constitución de un Estado-Nación en este país” (p. 39). Dicha influencia tiene particularmente su origen en el periodo de la conquista del Imperio español a tierras americanas, así como en las exploraciones posteriores al denominado “descubrimiento de América” que, en el actual territorio colombiano, fueron lideradas por españoles como Alfonso de Ojeda, Pedro de Heredia, Gonzalo Jiménez de Quesada, Sebastián de Belalcázar, entre otros, con su respectivo proceso de aculturación que impactó en toda Latinoamérica.

Todos estos acontecimientos históricos fundados en la Corona española se configuraron como el origen de nuevas condiciones sociales, culturales, políticas y educativas que, de manera preponderante, se establecieron como un nuevo orden, transformando las perspectivas de mundo de quienes ya habitaban dichas tierras. Uno de los elementos determinantes en el proceso de intercambio cultural fue la correspondencia social entre el Estado y la Iglesia, siendo esta última la encargada de llevar a cabo acciones de control social como la escolarización, a través de la cual cumplían su misión evangelizadora, pastoral y misionera, cuyo objetivo estaba determinado por la enseñanza de una perspectiva cultural fundada en los principios religiosos y políticos del Imperio español.

En estas condiciones, a comienzos del siglo XVI, nació la figura del patronato español que robusteció implícitamente la relación entre las instituciones en cuestión. El eje central del patronato estaba enmarcado en la instrucción de los nativos por parte de los religiosos en cuanto al alfabeto, la lectura y la escritura de la lengua española, como respuesta al crecimiento demográfico de los pueblos indígenas, más no con fines culturales, lo cual

fue fundamental para el progreso de la conquista y el cumplimiento del papel evangelizador de la Iglesia. Tales circunstancias encuadran uno de los primeros aspectos distintivos de la educación en Colombia y, en consecuencia, de la enseñanza de la Educación Religiosa, basada en el método memorístico y cuyo fin era la apropiación de las doctrinas y dogmas del catolicismo proveniente de España, por parte de los pueblos originarios.

El tiempo de la conquista no era apto para el desarrollo de la cultura ya que los conquistadores no tenían entre sus preocupaciones hacer escuelas. Pero como se iban formando hogares, era necesario proveer instrucción para la juventud. En ello se empeñaron de manera especial, por no decir exclusiva, los religiosos. La Iglesia Católica, asumió entonces la tarea civilizadora y educadora en Colombia y a ella le debemos, por ello, nuestra cultura.

La enseñanza de la doctrina cristiana, oral en sus comienzos, llevó al catequista, cura de almas o misioneros a comunicar a sus catecúmenos el conocimiento del alfabeto, la lectura y la escritura (18). Las doctrinas se pueden considerar entonces como las primeras escuelas católicas que funcionaron en Colombia. (Torres, 2018, p. 408)

Así mismo, se creó el Seminario San Luis bajo los lineamientos del Concilio de Trento. También se incentivó a la homogenización del castellano por parte de las comunidades indígenas y se estableció a los doctrineros el aprendizaje obligatorio de lenguas autóctonas.

En el siglo XVII, se dio origen a colegios y universidades de carácter religioso como la Universidad Javeriana, el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y la Universidad Santo Tomás, las cuales basaban su educación en el método memorístico y el aprendizaje del latín. Dichas características de enseñanza continuaron vigentes hasta el siglo XVIII, tiempo en el que se establecieron nuevas condiciones educativas provenientes de la Ilustración y el clericalismo liberal, derivadas de los movimientos socioculturales ilustrados en Europa. Estos cambios permitieron el ingreso de nuevas ciencias al sistema educativo, así como la implementación del plan de estudios, producto de la gestión realizada por el virrey Manuel Guirior, en el año 1774, y la responsabilidad del Estado en cuestiones de la educación.

Se introdujeron en la Nueva Granada disciplinas y métodos modernos, para adecuar el país a una enseñanza secular. En 1774, el virrey Manuel Guirior apoyó el plan de estudios del fiscal de la Audiencia Francisco Moreno y Escandón, el cual tenía como finalidad permitir el ingreso de estudios en ciencias aplicadas

y experimentales. El Estado quedaba con la responsabilidad de la educación y se apoyaba la libertad de investigación, contraria al sistema de control de la educación tradicional. (Castrillón, 2015, pp. 46-47)

Los aspectos de instrucción doctrinal descritos anteriormente condujeron a un cuestionamiento por parte del pueblo, llevando a quienes hacían parte de los procesos educativos ilustrados del momento a denunciar bajos niveles de formación, cuyos argumentos se constituyeron, según Castrillón (2015), a partir de la prohibición de la imprenta, la enseñanza de la filosofía metafísica y el derecho natural, junto con los bajos niveles de formación del profesorado. De esta manera, los procesos de enseñanza basados en el método tomista fueron fuertemente controvertidos por los movimientos de izquierda, de modo tal que la fuerza de la correlación entre Iglesia y Estado se vio muy dilatada, desatando, por parte de dichas instituciones, una estrategia de regeneración social y cultural basada en las creencias religiosas como pilar de lo comunitario. Esto desembocó en el reconocimiento de la Iglesia, por parte del Estado, como elemento fundante de la nación, quedando plasmado como ley en la constituyente de 1886.

Artículo 38. La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social. Se entiende que la Iglesia Católica no es ni será oficial, y conservará su independencia. (Constitución Política de la República de Colombia, 1886)

Fruto de esta estrategia conservadora, la educación pública fue obligada a tener un componente religioso basado en un modelo vertical-monárquico, proveniente del denominado proceso de romanización, cuyo elemento esencial buscaba criticar movimientos ilustrados como el protestantismo¹⁸, la masonería y el liberalismo, ya presentes en la época del siglo XIX, para así recuperar la hegemonía de la participación religiosa católica en el ámbito social. Como resultado de esta experiencia regeneradora de carácter conservador, a inicios del siglo XX, surgen nuevos movimientos sociales de izquierda, cuya base teórica está dada por los planteamientos de la teología de la liberación y la necesidad de generar interpretaciones sociales asociadas al comunismo, que acabaran con los aspectos memorísticos a nivel de formación doctrinal, dando paso al análisis y la reflexión de lo social, desde una perspectiva de libertad religiosa o país pluralista.

¹⁸ Según Rodríguez (2004), el protestantismo en Colombia tuvo su origen a mediados del siglo XIX, tras la apertura del primer colegio protestante femenino, en el año 1868.

Hacia 1968, los sectores institucionales tradicionalistas aún se vislumbraban bajo dos elementos de participación como la catequesis y la misión de la Iglesia, promoviendo la preservación del sistema político religioso proveniente de la colonia. A pesar de ello, la sociedad del siglo XX se dio a la posibilidad de pensar una nueva manera de progreso social, basada en tendencias pluralistas y de respeto ante las diferencias culturales y religiosas, sembrando la autonomía de movimientos laicales, los cuales buscaban mitigar los vacíos socioculturales provenientes de las dinámicas de relación Iglesia-Estado del siglo XIX y de las distintas corrientes políticas que lucharon por el poder. Todo esto convergió en la realización de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, donde se ampara la libertad de cultos y creencias por medio del artículo 19, dando así apertura a nuevas maneras de comprensión social, cultural, política y religiosa. De esta manera, el análisis comparativo sobre la libertad religiosa en Colombia realizado por Julio Cesar López Altamar (2014) permite observar las transformaciones dadas a nivel legal entre la constituyente de 1886 y la Constitución de 1991, sintetizado en la siguiente tabla:

Tabla 3.1

Análisis comparativo sobre la libertad religiosa en Colombia, según las constituciones políticas de 1886 y 1991

CONSTITUCIÓN DE 1886	CONSTITUCIÓN DE 1991
Preámbulo de 1957. Promulgación en nombre de Dios.	Preámbulo de 1991. Promulgación en nombre del pueblo y del derecho (Artículo 1, Constitución política, 1991).
2. Reconocimiento de un atributo divino: Dios como fuente de autoridad que vincula el orden jurídico a la Ley de Dios.	No se nombran atributos de Dios. La referencia última es solamente el “marco jurídico” (desacralización del poder civil). Se invoca la protección de Dios con un carácter general, no referido a ningún credo religioso.
3. Los partidos políticos (no el Estado) reconocen el confesionalismo católico de la nación (no del Estado).	No se reconoce el confesionalismo católico. Reivindicación silenciosa de las minorías religiosas y del pluralismo (artículo 1, Constitución política, 1991; artículo 2, Ley 133, 1994).
4. Estado PROTECTOR de la religión católica por su carácter mayoritario y su función de cohesión social o unidad nacional.	Estado PROTECTOR de todos los ciudadanos en sus creencias religiosas y de las Iglesias y confesiones (artículos. 2 y 13 de la Constitución política, 1991; artículo 13, Ley 133, año) y la razón de ser del Estado.

Continuación *Tabla 3.1. Análisis comparativo sobre la libertad religiosa en Colombia, según las constituciones políticas de 1886 y 1991*

5. La religión católica es considerada “esencial elemento del orden social y base de la unidad nacional”.	La unidad nacional se basa en el pluralismo y la convivencia igualitaria y libre de los diversos credos. Perdura la consideración del puesto social del catolicismo, en el Concordato de 1973 (artículo I).
Art. 53 de 1936. Reconocimiento expreso del derecho de libertad de conciencia centrándolo en las opiniones religiosas.	Artículos 18, 19 y 68. El artículo 18 asume el mismo régimen de GARANTÍA a la libertad de conciencia, tomándolo en sentido amplio y no restringiéndolo a la creencia religiosa.
2. El derecho de libertad de cultos queda sujeto a un régimen de GARANTÍA, restringido a los cultos cristianos.	El artículo. 19 mantiene la GARANTÍA a la libertad de cultos extendida a los no cristianos. Se agrega la libertad de religión para la persona.
3. Se establecen como límites a la libertad de cultos la moral cristiana y el orden público.	No se establecen límites a la libertad religiosa. Los indicará la Ley 133 de 1994 (artículos 4 y 5).
4. Se establece un modelo de cooperación a través de convenios que garanticen la independencia y cooperación entre la Iglesia católica y el Estado.	La independencia o autonomía frente al Estado se extiende a todas las Iglesias y confesiones religiosas a las cuales se les reconoce igual libertad ante el Estado, así como un trato en el que se armonizan igualdad ante la ley, diversidad, no discriminación, en razón de un carácter mayoritario o minoritario. La posibilidad jurídica de establecer convenios o contratos y tratados se extiende a todas las confesiones (artículo 13, Ley 133, 1994).
Art. 54. Establece inhabilidades a los sacerdotes para desempeñar cargos públicos.	El sacerdote recupera sus derechos políticos.
En virtud de lo establecido en el Concordato de 1973, Art. XII, se establece que en todas las instituciones del Estado se ofrecerá educación religiosa, de acuerdo al Magisterio de la Iglesia católica. Se reconoce el derecho a pedir dispensa de esa educación.	En el marco de los derechos de libertad religiosa, a la educación y de libertad de enseñanza, el artículo 68 establece que el Estado no puede obligar a recibir la educación religiosa que se imparta en las instituciones del Estado. Garantiza el servicio, pero la decisión de tomarlo o no tomarlo corresponde a los padres de familia.

Fuente: López (2014).

Todos los aspectos históricos antes descritos permiten evidenciar que la Iglesia y el Estado, como entidades reguladoras del proceso de expan-

sión española en Latinoamérica y Colombia, mantuvieron la educación religiosa como un sistema profundamente ligado al adoctrinamiento católico, en donde métodos y comprensiones como el lancasteriano, teológico, memorístico, tomista, vertical monárquico y de pedagogías activas se configuraron bajo el marco de la evangelización, promoviendo un sistema social, cultural, político y educativo sustentado en una conciencia moral, unos valores cristianos y el anuncio y la vivencia del Evangelio. Aspecto que es susceptible de críticas que equilibren comprensiones de teología antropológica, de psicología personalista, de vivencia de una ciudadanía espiritual, de educación popular y de teología de la liberación, entre otras. Ello, sobre todo, porque, si bien son bastantes los aportes del cristianismo, también son considerables los aspectos en los que se requiere precisar comprensiones a favor de la liberación de acciones y experiencias de enajenación, así como de autojustificación que nacen de erradas comprensiones del lenguaje religioso.

Es así que los componentes históricos de la ERE, resignificados a la luz de las dinámicas actuales; del respeto profundo por la diversidad y por las múltiples; y de las vigentes luchas a favor de la emancipación en sentido liberador y humanizador¹⁹, deben ser superados preguntándose por experiencias y modelos relacionados con el sentido de la vida y las creencias mismas; por los elementos espirituales y trascendentales correspondientes a un profundo acercamiento al pluralismo religioso y a comprensiones que no se limiten a los valiosos aportes de las religiones. De ahí que sea necesario también hacer un acercamiento analítico a algunas comprensiones legales de la ERE, las cuales posibilitan todavía más el ejercicio de la resignificación.

Marco legal de la ERE en Colombia

La mirada histórica y proyectual de la Educación Religiosa expuesta anteriormente permite entender que, como área perteneciente al sistema educativo legal, tuvo su origen en la Constitución de 1886, por medio de su artículo 41, que expone explícitamente que: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. (...)”. Así mismo, el Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Colombia

¹⁹A manera de ejemplo, respecto de situaciones de fundamentalismos, de ritualismos o de moralismos sin sentido, así como de cualquier intento de homogenización derivado del desconocimiento de la necesidad de perfectibilidad en la madurez de la comunidad humana.

y la Nunciatura Apostólica firmaron un Concordato el 12 de julio de 1973, donde, en el artículo 12, se explicitan los términos correspondientes a este tipo de educación en Colombia referentes a establecimientos públicos y de formación religiosa.

Artículo 12: En desarrollo del derecho que tienen las familias católicas de que sus hijos reciban educación religiosa acorde con su fe, los planes educativos, en los niveles de primaria y secundaria, incluirán en los establecimientos oficiales enseñanza y formación religiosa según el Magisterio de la Iglesia. Para la efectividad de este derecho, corresponde a la competente autoridad eclesiástica suministrar los programas, aprobar los textos de enseñanza religiosa y comprobar cómo se imparte dicha enseñanza. La autoridad civil tendrá en cuenta los certificados de idoneidad para enseñar la religión, expedidos por la competente autoridad eclesiástica. El Estado propiciará en los niveles de educación superior la creación de institutos o departamentos de ciencias superiores religiosas, donde los estudiantes católicos tengan opción de perfeccionar su cultura en armonía con su fe. (Concordato, 1973)

Luego, tras las diferentes transformaciones sociales provenientes de la Ilustración y que permearon las condiciones del siglo XX, el 4 de julio de 1991 se proclamó, por primera vez en la historia de Colombia, una Constitución que promulga un estado laico, eliminando –por lo menos en el escrito– la concepción de confesionalidad proveniente desde los tiempos de presencia española. Este acontecimiento es fundamental en las comprensiones actuales de la Educación Religiosa Escolar, pues permite pensar una nueva concepción de currículo, una didáctica²⁰ diferente, y brinda posibilidades de apertura a la diversidad cultural y religiosa que se hicieron presentes en el país en los años noventa y que, poco a poco, han venido consolidándose en la sociedad colombiana con el transcurrir de los años, desde la implementación de nuevas formas de pensar y ver el mundo. Se trata de experiencias y modelos curriculares distintos a favor de una realidad que no es vacua, sino, por el contrario, muy rica en posibilidades, símbolos, expresiones, sentidos, espiritualidad.

Ante esta realidad, la Constitución Política de Colombia de 1991 se consolidó como un documento imprescindible en las transformaciones de comprensión de la Educación Religiosa Escolar, pensadas a partir de la

²⁰Los elementos didácticos de la ERE basados en las estructuras conceptuales abordadas en este libro, se desarrollarán en la siguiente fase de la investigación.

promulgación de leyes, decretos y directivas ministeriales que apoyaron significativamente la necesidad de ampliar los horizontes epistemológicos de dicha área; así como pensar nuevas maneras de transformarla en un espacio que contribuyera en la formación de sentido de los estudiantes, con miras a la construcción de una sociedad que dialoga con lo cultural y

religiosamente diverso. De este modo, documentos legales como la Ley 115 de 1994, específicamente en el artículo 23; la Ley 133 de 1994 y los decretos 1278 de 2002 y 4500 de 2006, junto con la Directiva Ministerial 002 de 2004, se configuraron como pilares de una ERE llamada a responder a las necesidades de sentido y realización de la persona, desde una perspectiva integral, cuyos valores espirituales trascienden el plano de lo religioso confesional, para promover una mirada mucho más crítica de la realidad.

Los elementos de carácter histórico-legal ya enunciados permiten comprender que la ERE, en Colombia, ha evolucionado de un enfoque netamente confesional a uno en donde la libertad religiosa y de culto se configura como una posibilidad de construcción epistemológica de nuevos modelos de desarrollo de la ERE. Nuevos modelos que responden no solo al marco legal establecido después de la constituyente 1991, sino también al conjunto de necesidades derivadas de la relación entre los sujetos y el contexto, la cual determina los imaginarios sociales, culturales, políticos y religiosos que conducen al mismo ser humano a establecer nuevas formas de construcción de sentido que trasciendan al plano social y que dialoguen con la diversidad cultural y religiosa de la Colombia de hoy. De ahí que sean amplios los caminos a través de los cuales se han ido forjando variadas experiencias y modelos curriculares con distintas perspectivas.

HISTORIA DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA CEC EN COLOMBIA

Una mirada previa a la Ley 115 de 1994

Desde los inicios de la configuración del Estado colombiano, la Iglesia y la religión cristiana han tenido un papel preponderante en la construcción e identidad cultural de la nación. En este sentido, María Teresa Cifuentes (2007) afirma:

La herencia religiosa recibida de España ha asignado la vida social y cultural de los colombianos. En el proceso de construcción y consolidación del Estado, la religión ha ocupado un puesto importante en el ordenamiento constitucional, fortaleciéndose la hegemonía de una única religión: la católica (...) En todas las constituciones políticas, desde la de Cundinamarca en 1811 hasta la de 1991, la religión y las relaciones estatales con la institución católica constituyeron un elemento central. (pp. 26-27)

Es así como, al revisar la historia política de Colombia y sus constituciones en relación con la influencia de la Iglesia, se vislumbra la disputa entre las ideas laicistas entre el pensamiento liberal y el pensamiento de corte conservador²¹. Al respecto, el gran galardón de victoria de los conservadores fue la Constitución de 1886²², donde el Gobierno de Rafael Núñez se concatenó con la Iglesia, a través del concordato establecido en 1887 (CEC, 1887), reconociendo de esta manera a la Iglesia como un pilar fundamental en el desarrollo cultural, religioso y educativo de la nación²³.

En cuanto a la educación, la Constitución de 1886 explicita que:

Artículo 38: La Religión Católica, Apostólica, Romana es la de la Nación; los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento de orden social. Se entiende que la Iglesia Católica no es ni será oficial, y conservará su independencia.

Artículo 40: Es permitido el ejercicio de todos los cultos que no sean contrarios a la moral cristiana ni a las leyes. Los actos contrarios a la moral cristiana o subversivos del orden público, que se ejecuten con ocasión o pretexto del ejercicio de un culto, quedan sometidos al derecho común.

Artículo 41: La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica.

²¹Quitán (2018), citado en Cuellar y Moncada, 2019, afirma: “Una nueva perspectiva social y cultural fue emergiendo hasta cuando se declaró un cambio en la relación del Estado con la religión en la Constitución Política de 1991. El país dejó de declararse como Estado católico y se identificó como aconfesional y laico”. (p. 36).

²²Previamente a la constitución de 1886, las ideas liberales – y, con ello, las ideas laicistas– habían derogado la influencia de la Iglesia y la forma como se había llevado a cabo el Estado colombiano. Por ello, se podría considerar que, con el Gobierno de Eustorgio Salgar (1870-1872), se inició “la idea e impulso de la educación pública gratuita, laica y obligatoria” (Cifuentes, 2007, p. 28).

²³Artículo 1 del Concordato de 1887: “La Religión Católica, Apostólica y Romana, es la de Colombia; los poderes públicos la reconocen como elemento esencial del orden social, se obligan a protegerla y hacerla respetar, lo mismo que a sus ministros, conservándola a la vez en el pleno goce de sus derechos y prerrogativas”.

De ahí que, en el marco de la historia de Colombia del siglo XX, en temas de educación y legislación educativa, la Iglesia católica se haya destacado en dar instrucción a los colombianos, no solamente en temas de formación y educación formal, sino en su formación religiosa y moral. Así se encuentra en el artículo 13 del Concordado de 1887:

Por consiguiente, en dichos centros de enseñanza²⁴ los respectivos Ordinarios diocesanos, ya por sí, ya por medio de delegados especiales, ejercerán el derecho en lo que se refiere a la religión y la moral, de inspección y de revisión de textos. El Arzobispo de Bogotá designará los libros que han de servir de texto para la religión y la moral en las universidades; y con el fin de asegurar la uniformidad de la enseñanza en las materias indicadas, este Prelado de acuerdo con los otros Ordinarios diocesanos, elegirá los textos para los demás planteles de enseñanza oficial. El Gobierno impedirá que, en el desempeño de asignaturas literarias, científicas y, en general, en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia.

No obstante, ya para la reforma del Concordato de 1973, el cual sigue vigente hoy en día, se habló de una apertura en cuanto al tema de libertad de culto y religiosa. Sin embargo, en lo relacionado con la Educación Religiosa, el artículo XII de este nuevo acuerdo entre el Estado colombiano y el Vaticano, muestra el panorama de la Educación Religiosa y la enseñanza de la misma, no ostentándola como un referente arbitrario ni impositivo por mera tradición o cultura, sino que fundamenta la misma como una obligación por parte del Estado de salvaguardar el derecho de las familias católicas y sus hijos a recibir una formación religiosa y moral desde la perspectiva cristiana.

En ese mismo sentido, en octubre de 1975, la Comisión Episcopal de Educación de la Conferencia Episcopal Colombiana (CEC) brindó unas orientaciones pastorales para la aplicación del artículo XII del Concordato ante el nuevo horizonte de la realidad nacional. De hecho, ahí se reconoció que, durante mucho tiempo, el conocimiento y la formación religiosa de los colombianos dependieron de la escuela, en consecuencia del Concordato de 1887, por lo que ya era momento de que las familias cristianas fueran los primeros centros de formación de ciudadanos y que los procesos de

²⁴Hace referencia a los centros educativos en general, según lo estipulado en el artículo 12 del Concordato de 1887, a saber: "En las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica."

evangelización y de catequesis en las parroquias se fortalecieran. Tales esfuerzos en pro de la formación religiosa de los niños y jóvenes se deberían ver reflejados en la escuela, por medio de la exigencia, el cuidado y la promoción de la educación religiosa, tanto en establecimientos oficiales como privados²⁵.

Esta información se complementa con el numeral 74 del Directorio General para la Catequesis (1997), donde se explicitan variadas pautas de cómo se ha de entender la Educación Religiosa Escolar en relación con la evangelización y la catequesis, desarrollando una concepción de ERE desde el pensamiento de la Iglesia:

La enseñanza religiosa escolar se desarrolla en contextos escolares diversos, lo que hace que, manteniendo su carácter propio, adquiera también acentos diversos. Estos acentos dependen de las condiciones legales y organizativas, de la concepción didáctica, de los presupuestos personales de los educadores y de los alumnos, y de la relación de la enseñanza religiosa escolar con la catequesis familiar y parroquial. No es posible reducir a una única forma todas las modalidades de enseñanza religiosa escolar que se han desarrollado en la historia como consecuencia de los Acuerdos con los Estados y de las decisiones tomadas por diferentes Conferencias episcopales.

Es, sin embargo, necesario que, de conformidad con las correspondientes situaciones y circunstancias, la orientación que se dé a la enseñanza religiosa escolar, responda a su finalidad y a sus peculiares características. Los alumnos «tienen el derecho de aprender, con verdad y certeza, la religión a la que pertenecen. Este derecho a conocer más a fondo la persona de Cristo y la integridad del anuncio salvífico que Él propone, no puede ser desatendido. El carácter confesional de la enseñanza religiosa escolar, desarrollada por la Iglesia según las modalidades y formas establecidas en cada país, es —por tanto— una garantía indispensable ofrecida a las familias y a los alumnos que eligen tal enseñanza». Para la Escuela católica, la enseñanza religiosa escolar así identificada y complementada con otras formas del ministerio de la Palabra (catequesis, celebraciones litúrgicas...), es parte indispensable de su tarea educativa y fundamento de su propia existencia.

La enseñanza religiosa escolar, en el marco de la Escuela estatal y en el de la no confesional, donde la Autoridad civil u otras circunstancias impongan una enseñanza religiosa común a católicos y no católicos, tendrá un carácter más ecuménico y de conocimiento interreligioso común. En otras ocasiones, la enseñanza religiosa escolar podrá tener un carácter más bien cultural, dirigida

²⁵Cf. Orientaciones pastorales para la aplicación del artículo XII del Concordato de la Conferencia Episcopal Colombiana, dadas por su Comisión Episcopal de Educación, en octubre de 1975.

al conocimiento de las religiones, y presentando con el debido relieve la religión católica. También en este caso, sobre todo si es impartida por un profesor sinceramente respetuoso, la enseñanza religiosa mantiene una dimensión de verdadera «preparación evangélica». (Congregación para el clero, 1997)

Ya se reconoció en la fase anterior de este macroproyecto investigativo (Cuellar y Moncada, 2019) que la CEC ha hecho intentos por renovarse y actualizarse en su propuesta curricular, tanto en 2004 como en 2012 y 2017 (p. 28). No obstante, también en dicha fase se hace caer en cuenta que este colectivo eclesial opta por unos ejes transversales dentro de unos enfoques, así como por unas temáticas dentro de la sugerencia de unas experiencias significativas asumidas desde preguntas problematizadoras, todo ello evaluable en el marco del aprender a conocer, a hacer y a vivir en comunidad (p. 92). Sin embargo, se considera una opción limitada por dos aspectos: primero, por el común sesgo tendiente a promover una fe específica desde temáticas fijas, como se percibe continuamente; y, segundo, porque dentro de lo analizado no se está siendo consciente de algunas dinámicas propias del constructo curricular, las cuales se desarrollan a lo largo de los capítulos de este texto y en otros tantos, teniendo en cuenta criterios de formación, metodologías, procesos de identidad cultural, políticas locales, regionales, nacionales y mundiales en aspectos, sí, antropológicos, pero también pedagógicos y ciudadanos, percibiendo retos, tensiones y tendencias de la sociedad del conocimiento en el marco de la orientación espiritual, trascendental y religiosa.

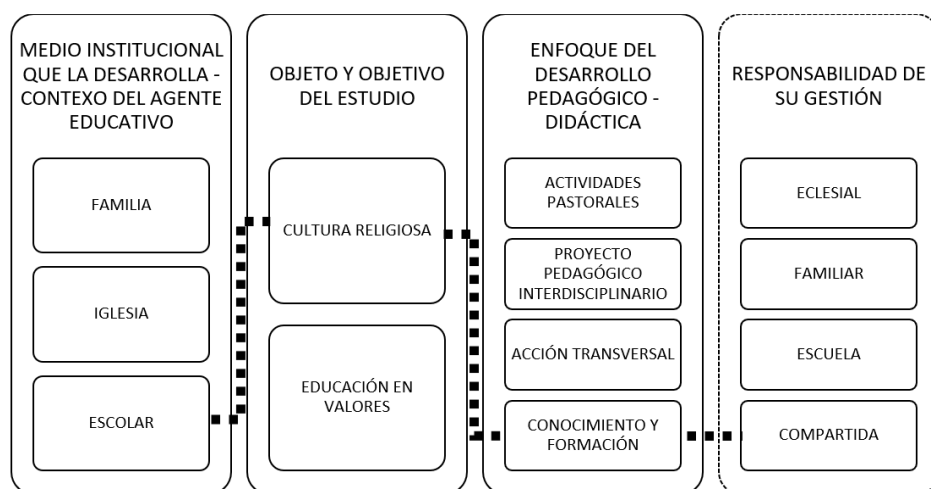
Continuando con el recorrido histórico, entre 1992 y 1993, a través del documento *Orientaciones Pastorales y Contenidos para los programas de enseñanza Religiosa Escolar*, la CEC planteó unas guías-programas para cada grado orientado a la Educación Religiosa Escolar, que iban desde la Básica primaria hasta el Bachillerato, presentando una organización que fomenta la dimensión religiosa y la educación de la fe de los estudiantes de las familias católicas. Posteriormente, con la nueva legislación en materia de lineamientos y estándares del Ministerio de Educación Nacional y el desarrollo de la libertad religiosa y de cultos contemplada en la Constitución Política de 1991, se fue actualizando y complementando esta propuesta.

Antes de abordar el documento de estándares propios para de la Educación Religiosa Escolar desde la Conferencia Episcopal Colombiana, es necesario tener presente la siguiente afirmación: para pensarse un currículo para la Educación Religiosa hay que preguntarse sobre su naturaleza, su

finalidad y sus principios²⁶, pues de esta manera se concebirá la propuesta curricular. Para ello, la CEC ha presentado cuál es el horizonte que enmarca su propuesta curricular; por esto, en el documento de trabajo de 2004, del cual se hará mención más adelante, presenta y define qué modelo de ERE asumen, a partir de unos modelos o tipos de educación, lo cuales se sintetizan en la siguiente figura:

Figura 3.1

Modelo de Educación Religiosa de la CEC



Fuente: elaboración propia a partir de la CEC (2004).

2.2. Estándares, respuesta a unas necesidades curriculares

En el marco de este panorama de comprensión de la ERE por parte de la Iglesia, lo estipulado en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la Ley 333 de 1994 (Ley estatutaria que desarrolla el derecho a la libertad religiosa y de cultos), así como la Resolución 2343 de 1996 (que adopta los lineamientos generales de los procesos curriculares – indicadores de logros), la Conferencia Episcopal Colombiana, en la LXIII Asamblea Plenaria Extraordinaria realizada en Bogotá del 3 a 7 de febrero de 1997,

²⁶Razón de ser de las dos primeras fases de este macroproyecto investigativo.

presentó una orientación pastoral sobre educación y libertad religiosa, exponiendo la realidad de la ERE no solo en cuanto a lo legal, sino sobre el lugar que debe ocupar en los proyectos formativos de las instituciones educativas en relación con otras áreas, los mecanismos de revisión para la protección de los derechos fundamentales, la intensidad horaria, la idoneidad de los docentes y los criterios de evaluación.

Luego, en el año 2000, como parte de un proceso de fortalecimiento de la Educación Religiosa por parte de la CEC, se publicaron dos documentos: *Escuela y Religión* (CEC, 2000), e *Idoneidad del profesor de educación religiosa* (CEC, 2001). Estos servirán como fundamento para el proceso de actualización que se llevará a cabo en 2004, aunque allí se mantendrán sus postulados.

Durante el año 2004, la CEC, siguiendo las directrices legales en materia educativa (Cf. Decreto 230, 2002; Directiva Ministerial 002, 2004), y los nuevos retos para la educación, en la Septuagésima Tercera Asamblea Plenaria Ordinaria del Episcopado, acogió la idea de realizar una actualización en lo concerniente a la Educación Religiosa Escolar, a partir de las guías realizadas en 1992²⁷ y los documentos de *Escuela y religión* e *Idoneidad del profesor de la Educación Religiosa Escolar*. El resultado de este esfuerzo de 2004 se constituyó en un documento de trabajo y consulta sobre los lineamientos y estándares curriculares para el área de educación religiosa, siguiendo la estructura de las demás áreas fundamentales²⁸, clasificado en dos partes: Lineamientos²⁹ y Estándares³⁰ (CEC, 2004).

²⁷Se mantendrá la propuesta de división por cursos y temas por grado en el documento de trabajo de la CEC en el 2004 y los estándares del 2007.

²⁸En 2002, el Ministerio de Educación Nacional realizó una publicación de estándares para las áreas de matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales y educación ambiental, los cuales tuvieron como finalidad que sirvieran de referente para las demás áreas obligatorias establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994. Este trabajo contó con la participación de diversos maestros y académicos de todo el país, además de tomar como referentes los estándares de otros países.

²⁹Los lineamientos curriculares son aquellos que permiten ser de referencia y ayudan a la planeación y elaboración de programas en las instituciones educativas, procurando mantener la unidad y el respeto por la diversidad cultural y étnica del país, procurando asegurar la formación de los niños, niñas y jóvenes.

³⁰Un estándar en educación específica es lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, párr.15). Incluí esta fuente en el apartado de Referencias. Un estándar básico de competencia en educación es un criterio claro y de dominio público que permite valorar si la formación de un estudiante cumple con las expectativas sociales y nacionales de calidad en su educación; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en su paso por la educación básica y media. Los estándares buscan transformar la visión tradicional que privilegiaba la simple transmisión y memorización de contenidos, a favor de una pedagogía que permita que los estudiantes utilicen los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en situaciones diversas para solucionar creativamente diferentes tipos de problemas. No son mínimos, sino básicos (Jiménez Ortega, 2015).

Dicha estructuración de los lineamientos y estándares de la ERE desde la CEC en el año 2004 tiene como trasfondo una comprensión de la ERE en cuatro principios:

- La ERE como acción educativa escolar: enmarcada dentro de la formalidad vinculada a un PEI y reglamentada por parte del Ministerio de Educación Nacional.
- La ERE como conocimiento de la propia religión: teniendo en cuenta un conjunto de elementos de un credo religioso particular, facilitando el trabajo de las familias en cuanto a la formación religiosa de los jóvenes, niños y niñas.
- La ERE como área de conocimiento y de formación: Se desarrolla en estándares. Con tiempos para el desarrollo de los mismos en el aula de clase; y con docente y material didáctico propio de la asignatura, buscando la integración con las demás áreas del conocimiento.
- La ERE como acción de responsabilidad compartida: se articula con otras formas de educación religiosa, como la familiar y la eclesial.

A partir de estos principios estipulados en el documento de trabajo (CEC, 2004) y, posteriormente, con la publicación de los lineamientos y estándares tres años después (CEC, 2007), se consolidó la fundamentación de la ERE como disciplina escolar, su aporte a los fines y objetivos de la educación

colombiana, así como su lugar dentro de los procesos de evangelización, desde la comprensión de la vida y experiencia cristiana (Cr. CEC, 2004). Para ello, siguiendo las temáticas por cursos de las guías que la CEC presentó en 1992, se plantearon enfoques basados “en las ciencias teológicas y de la misma acción pastoral de la Iglesia” (CEC, 2007, p. 9) y competencias por grados, según los lineamientos desde el Ministerio de Educación Nacional (Directiva Ministerial 002, 2004), donde los primeros son los puntos de referencia de los docentes para el desarrollo de los planteamientos y desarrollo de las competencias propias de la Educación Religiosa Escolar.

A continuación, se presentan dos tablas que sintetizan los enfoques y competencias que la CEC plantea para la educación religiosa, los cuales se tendrán en cuenta en posteriores procesos de actualización de los estándares y lineamientos:

Tabla 3.2

Enfoques en el modelo curricular para la ERE de la CEC

ENFOQUES	
<p>Los enfoques propuestos para cada uno de los grados de primaria y bachillerato en ERE buscan seguir una secuencia, a partir de problemáticas y temas desde diferentes perspectivas, los cuales, se propone, puedan ser vistos, cada uno, en un periodo académico. Estos enfoques van desde una mirada de lo “antropológico, social y cultural, y luego se analiza a la luz de la Divina Revelación, describiendo y reflexionando primero su evolución en el Antiguo Testamento y luego su plenitud en la persona y enseñanza de Cristo. Enseguida se analiza el tema en el contexto de la fase posbíblica o tradición de la Iglesia” (CEC, 2007, p. 9).</p>	
Antropológico	Bíblico
<p>Se busca que los temas sean actuales y que estos, cuando se abordan, tengan sentido y valor para el hombre, la sociedad y la cultura. Este se plantea desde la ética, lo filosófico y lo religioso no católico.</p>	<p>Se da un acercamiento a los fundamentos bíblicos y de revelación del pueblo de Israel, los cuales tuvieron una experiencia cerca de Dios y prepararon la venida de Cristo.</p>
Bíblico – Cristológico	Eclesiológico
<p>Se continúa la experiencia de Revelación de Dios, a partir de la encarnación de Cristo y la experiencia de los apóstoles y los primeros cristianos, convirtiéndose en el enfoque central.</p>	<p>A partir de la tradición de la Iglesia y su presencia histórica en el mundo, dando posibilidad a un encuentro ecuménico entre las Iglesias y su respectivo reconocimiento mutuo.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de la CEC (2007).

Tabla 3.3

Competencias en el modelo curricular para la ERE de la CEC

COMPETENCIAS ³¹
<p>Las competencias para la ERE que plantea la CEC representan los aprendizajes que se pueden alcanzar por los estudiantes en cada curso, siguiendo los enfoques propuestos. Incluso, se asumen las competencias de la ERE más que en el saber hacer y saber actuar, enfatizando en el saber comprender para así “poder saber dar razón de la fe, saber integrar fe y vida, y saber aplicar a la realidad que se vive” (CEC, 2007, p. 11).</p>

³¹El Ministerio de Educación define la competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño. La noción de competencia propone no solo conocer, sino ser y saber hacer; usar el conocimiento en la realización de acciones, desempeños o productos (ya sean concretos o abstractos) que le permitan al estudiante y la sociedad ver qué tan bien está recorriendo el proceso para lograr los estándares (Jiménez Ortega, 2015)

Continuación *Tabla 3.3. Competencias en el modelo curricular para la ERE de la CEC*

Saber comprender	Saber dar razón de la fe
Capacidad de interpretar los contenidos de las fuentes de la revelación cristiana y su relación con la experiencia humana.	Cercana a la competencia argumentativa, la cual enfatiza en la capacidad de realizar procedimientos y explicaciones, identificando su sentido en la cultura y su relación con otras áreas y otras visiones religiosas.
Saber integrar fe y vida	Saber aplicar a la realidad
Capacidad de identificar la importancia del hecho religioso en el proceso de la formación de la persona y desarrollo social, como un proceso de asimilación de los dos saberes previos. Se asemeja con la competencia valorativa.	Capacidad de aplicar el saber religioso a la realidad social (político, ético, cívico, económico) y eclesial, en pro de la transformación social y la renovación de la vida cristiana.

Fuente: elaboración propia a partir de la CEC (2007).

Los estándares de 2007 presentaron una variedad frente al documento guía de 2004 en el primer enfoque, el cual consistía en hacer un mayor énfasis al sentido de la vida desde un ámbito ético, filosófico y religioso, sin enfatizar o mencionar el aspecto de la evangelización como se presentó en el documento de trabajo del 2004. Sobre los demás enfoques, continuó enfocado en la divina revelación, tanto del Antiguo y Nuevo Testamento, como de la experiencia de la Iglesia en la historia y su lugar en el mundo actual.

De igual manera, es necesario enfatizar que el desarrollo de las competencias por grados fue una de las novedades en 2007, en relación con lo trabajado hasta el año 2004 y que, en los posteriores lineamientos y estándares que presentará la CEC, se seguirá desarrollando y trabajando.

En 2009, la Comisión Episcopal para la Evangelización de la Cultura y la Educación de la CEC presentó unos lineamientos que fueron revisados por el Secretariado de Pastoral Catequética y Educación Religiosa Escolar, los cuales siguen trabajando y organizando el trabajo realizado desde el documento de trabajo de 2004 y lo publicado en 2007, sin presentar una mayor novedad.

Durante la XCII Asamblea Plenaria del Episcopado Colombiano, llevada a cabo el 10 de febrero de 2012, se aprobaron los nuevos estándares para la Educación Religiosa Escolar, que recogieron el fruto de un trabajo de actualización desarrollado en el XII Encuentro Nacional de Delegados de Pastoral Educativa y Coordinadores Provinciales, en octubre de 2011. Estos nuevos estándares mantuvieron la estructura del documento de 2004; no obstante, se incluyeron “algunas nuevas experiencias problema, temas y aprendizajes acordes con el cambio de época” (CEC, 2012, p. 3).

Llama la atención que, en el marco de los estándares curriculares de la ERE presentados, después de toda una fundamentación de aspectos legales, no solo desde ámbitos del Ministerio de Educación Nacional, sino también desde aspectos legislativos, mencionaran el compromiso que la Iglesia católica tiene en pro de la defensa de los derechos de las familias creyentes de la formación religiosa como fruto del Concordato de 1973 y se reconociera el ejercicio que el estado ha realizado en el convenio con otras religiones³²; por otra parte, la CEC manifestara que, a causa de la falta de propuestas de estándares de educación religiosa por parte de las otras entidades religiosas que han firmado convenios con el Estado, se ha trabajado para que sea “en perspectiva ecuménica e interreligiosa” (CEC, 2012, p. 9).

Lo anterior se logró evidenciar en el proceso de entrevistas y encuestas aplicadas durante las fases anteriores de este proyecto, las cuales se abordaron más profundamente en el capítulo anterior. Allí quedó claro que un 50 %³³ de los docentes, tanto de establecimientos públicos como privados, recurren a los documentos de la Conferencia Episcopal Colombiana y/o a textos escolares de editoriales como Norma, Santillana, Vicentinas, entre otras editoriales, fundamentados en los estándares de la CEC. En los demás elementos de la propuesta curricular de los estándares de 2012, como los enfoques, objetos de estudio y competencias que, a partir de ahora se denominarán como aprendizajes, siguen lo planteado en propuestas anteriores.

Y es que el Estado colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, ha invitado a todas las Iglesias legalmente reconocidas, a pensar

³² Cf. Decreto 354 de 1998, por el cual se aprueba el Convenio de Derecho Público Interno número 1 de 1997, entre el Estado colombiano y algunas Entidades Religiosas Cristianas no católicas (Decreto 354, 1998).

³³ Este porcentaje surge de la suma de las categorías Conferencia Episcopal Colombiana y/o a textos escolares de editoriales como Norma, Santillana, Vicentinas, escogidas en el proceso de las encuestas aplicada a docentes de ocho ciudades del país, desarrollada en la segunda fase.

lineamientos que promuevan la educación religiosa, teniendo como fundamento tanto una concepción de currículo, como los nuevos retos de la educación, salvaguardando los derechos constitucionales³⁴.

Estándares 2017, una apuesta al desarrollo integral, el bien común y el diálogo interreligioso

Los últimos estándares curriculares de la CEC para la Educación Religiosa en Colombia son los de 2017, los cuales parten, a diferencia de los estándares anteriores, de una fundamentación y la contribución de la ERE al desarrollo integral, el bien común y el diálogo intercultural a partir de los derechos fundamentales. Además, enfatizan en el hecho de que “los aprendizajes de carácter conceptual, instrumental y actitudinal (conocer, saber hacer, saber ser) se justifican en función del crecimiento y la madurez de los alumnos” (CEC, 2017, p. 8). Por otra parte, la CEC hace referencia a que una de las motivaciones para este nuevo proceso de actualización fue la necesidad de diferenciar la ERE con el proceso de catequesis, sin llegar a anteponer la una con la otra, pues, mientras que la última está conducida a que las personas maduren en su vida cristiana y encuentro personal con Cristo, la ERE participa a los estudiantes de los conocimientos en pro de la identidad y vida cristiana. De ahí que esta distinción:

Posibilita que la escuela se constituya en lugar de construcción de relaciones y de encuentro con la cultura. El aporte de la religión católica como punto de partida para este encuentro, constituye en el desarrollo de la capacidad que tiene la persona para acoger con responsabilidad, sentido crítico y disposición para su transformación, la realidad que la multiculturalidad pone frente a él. (CEC, 2017, pp. 10-11)

Con relación a lo propiamente curricular, la CEC comprende en estos estándares que “la regularización de los elementos que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje” (CEC, 2017, p. 17), mantiene los elementos propios de los anteriores estándares, a saber: el eje de cada grado, los enfoques, los objetos de estudio (preguntas o problemas, contenidos temáticos). Sin embargo, para este proceso de actualización no se habla ya de competencias, sino propiamente de estándares de aprendizaje y se catalogarán entonces como:

³⁴Pero, a pesar de esa invitación, haciendo un rastreo sobre propuestas y lineamientos curriculares en el área de Educación Religiosa se encuentra como la propuesta más sólida y organizada de la conferencia episcopal colombiana, sirviendo esta como material de referencia que se tiene a primera mano en libros guías.

- Aprende a conocer: capacidad interpretativa de la experiencia humana en cuanto al hecho y fenómeno religioso (Sagrada Escritura, Liturgia, moral, doctrina, etc.) desde la experiencia cristiana, para así adquirir “un conocimiento objetivo, sistemático y básico de los contenidos y de las fuentes de la revelación cristiana”.
- Aprende a hacer: capacidad de observación que da habilidad para relacionar los temas vistos con las demás áreas del saber y la cultura, permitiendo tener herramientas de argumentación de las ideas propias y respetar la de los demás.
- Aprende a convivir: capacidad actitudinal que da habilidades para la resolución de conflictos, respeto por lo diverso y la no discriminación. (CEC, 2017, pp. 22-23)

A pesar de que se plantean estos estándares de aprendizaje, los cuales buscan desarrollar cada uno de los enfoques para la ERE con una mirada más amplia en relación a los estándares anteriores (pues hace una apuesta al desarrollo integral, el bien común y el diálogo interreligioso), se debe tener presente que estas nuevas ideas son “derivadas de la naturaleza, finalidades y objetivos de la educación cristiana” (CEC, 2017, p. 22), dificultando una mayor apertura como se propuso. Basta con poner como referencia el primer aprendizaje, el de conocer, el cual hace hincapié en que el foco del ejercicio interpretativo de la experiencia humana es la experiencia cristiana y toda su riqueza de lenguaje y simbología propia de la religión católica, sin tener presente otro tipo de experiencias que posibiliten un ejercicio hermenéutico más amplio, en un contexto diverso y plural como lo es la sociedad colombiana.

ALGUNAS COMPRESIONES SISTEMÁTICAS DE LA ERE EN EL MARCO DE LA ESPIRITUALIDAD, LA TRASCENDENCIA Y EL PLURALISMO RELIGIOSO

En términos de experiencias y modelos curriculares, sintetizando todo lo desarrollado hasta este punto del capítulo, se puede hablar de un estilo o apuesta comprendida como modelo de evangelización³⁵, el cual utilizó

³⁵ Valga la mención, a manera de instrumento simbólico de síntesis, de los *Lineamientos de Educación Religiosa* propuestos por la CEC, en 2009, donde dialogan avances, retrocesos y comprensiones en el marco de lo desarrollado durante esta investigación y que se entenderá mejor en el siguiente capítulo. Más concretamente, se menciona este documento, porque se explicitan comprensiones de modelos de Educación Religiosa comprendidos como las diversas formas de educación que pueden proyectarse al interno de la Iglesia y de la sociedad. Por ejemplo, la Educación Religiosa Familiar, en la Iglesia, y Escolar; también como cultura religiosa, como educación en valores, como conocimiento de la propia religión. Y de este estilo, una serie de variables que difícilmente abandonan el ejercicio de la promoción de la fe, correspondiente con su identidad, pero que, en varios casos, se comprometen con el desarrollo humano desde la Ética y la formación en valores (CEC, 2009).

el cristianismo históricamente en el marco del ejercicio escolar, como se ha constatado, para reprimir y oprimir (homogenización desde la evangelización). Este modelo ha sido utilizado también por las instituciones cristianas protestantes que se guían por esta lógica de evangelización, en ocasiones, agregando a dicho proceso el concepto y experiencia del fundamentalismo, en cuanto apego a comprensiones literales del libro sagrado del cristianismo, generando no liberación de personalidades, sino tecnicismos reproductores de concepciones creyentes tendientes al ensimismamiento, al intimismo, al legalismo, la enajenación o al tradicionalismo y demás interpretaciones erradas de espiritualidad. Son aspectos que no se profundizan acá, porque, como se anunció desde el inicio del capítulo, se opta más por la síntesis y articulación de comprensiones sistemáticas de la ERE en aspectos curriculares, entendidas también como fundamentos pedagógicos de la ERE a favor de posibilidades de curricularización.

Comúnmente, se tratan de evitar experiencias en las que se requiera listar personas o grupos, pues –suele suceder– varios de los que deberían estar allí, quedan por fuera. No obstante, vale la pena animarse a ello, cuando se trata de visibilizar, al menos, algunas de las experiencias que pueden ser consideradas como parte de la construcción de pensamiento en torno a posibilidades de construcción curricular para la ERE. Mucho más si estas experiencias que deben tomar fuerza en favor de la ampliación de los horizontes de formación en este espacio académico, el cual tiene con qué y requiere, además, lanzarse a nuevas perspectivas y caminos para la comprensión de su identidad. A esto se le suma la puesta en escena de su ser para lograr el mejoramiento de la comunidad humana, máxime en un siglo como el actual, en el que, al decir de diversos autores y de variadas maneras, se requiere el desarrollo de la espiritualidad relacionada directamente con las dimensiones espiritual, trascendental y religiosa.

Fundamentos pedagógicos de la ERE como posibilidad para la curricularización

Partiendo de lo planteado por Elizabeth Martínez (s. f.):

Los Modelos Curriculares son, por lo tanto, aquellos instrumentos que buscan representar gráficamente la realidad de las fases del proceso curricular, ya que muchos de ellos nos permiten analizar, diseñar, implementar y controlar el proceso. En consecuencia, cada currículum es una representación simbólica de la forma cómo se percibe la realidad enseñanza-aprendizaje por parte de los teóricos. (p. 3)

Se asume este apartado para evidenciar algunos pensamientos que, dialogando con aquel modelo evangelizador, significan mucho para enriquecer la construcción que se está concretando en esta fase investigativa. Son múltiples las perspectivas acerca de las que se ha escrito, tratando de comprender maneras de ejecutar la ERE con propósitos cada vez más claros acerca del tipo de persona y sociedad que se quiere formar. Esto, por ejemplo, desde las historias de la religión; desde una comprensión humanizante vinculada a un currículo incluyente y diverso; desde un enfoque social, fenomenológico, teológico, de pluralismo religioso, de ecumenismo; desde el hecho religioso; o, a partir de una religión específica o como práctica pedagógica liberadora, procurando una ciudadanía espiritual ajustada a las necesidades actuales.

Para recordar algunas de las búsquedas más notorias, aplica citar a Botero y Hernández (2017), cuando sintetizan aquello que denominan una *evolución histórica de la ERE*:

[...] durante la década de los 90, se concibió como un proceso de evangelización, por parte de las instituciones eclesiales. Teóricos, como Peresson y Siciliani, fueron emblemáticos. A finales de aquella década, aparecen dos grupos de académicos e investigadores que conciben la ERE desde otras perspectivas; ellos son: a) José Luis Meza y sus compañeros de la Universidad Javeriana, quienes articulan la ERE con la teología de la liberación y las ciencias de la religión; b) Jaime Laurence Bonilla y Elizabeth Coy, junto con su equipo de investigadores de la Universidad San de Buenaventura de Bogotá, articulan la ERE con la teología del pluralismo religioso y la diversidad religiosa. Y pasada la primera década del siglo XXI, aparecemos nosotros, Álvaro Andrés Hernández y Carlos Dayro Botero (investigadores de la Universidad Santo Tomás y la Fundación Universidad Católica Lumen Gentium de Cali, respectivamente), que señalamos que la naturaleza de la Educación Religiosa Escolar es la dimensión e inteligencia espiritual. (p. 134)³⁶

Entre los distintos enfoques, uno de los énfasis más notorios es el relacionado con la pregunta por el sentido de la vida y el alcance del mismo desde una perspectiva de integralidad. Como es sabido, una de las posturas,

³⁶Actualmente, se da continuidad a esta macroinvestigación interinstitucional entre la Licenciatura en Educación Religiosa de la Facultad de Educación de la División de Universidad Abierta y a Distancia (DUAD) de la Universidad Santo Tomás (USTA) y el programa de Licenciatura en Teología, al igual que la Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas (última cohorte de estudiantes que tiene la universidad), de la Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica Lumen Gentium (FUCLG). Y, es a partir de esta fase que se ha sumado la Universidad Católica de Oriente (UCO), a través de su programa de Licenciatura en Educación Religiosa, adscrito a su Facultad de Ciencias de la Educación.

más o menos, neutrales corresponde a los entes gubernamentales. Y, dentro de un texto formulado para ilustrar el proceso de ascenso y reubicación salarial de docentes y directivos pertenecientes al Decreto Ley 1278 de 2002, denominado *Documento guía evaluación de competencias Educación Religiosa*, se afirma:

Como todas las áreas, la ERE contribuye a la formación integral del ser humano y le proporciona los elementos necesarios para una asimilación crítica de la cultura. De manera especial, fortalece su capacidad para analizar lo religioso dentro de la cultura de la cual forma parte. La dimensión religiosa y trascendente es constitutiva del ser humano, por consiguiente, la escuela debe propiciar todo lo que esté a su alcance para potencializar dicha dimensión. No basta una mera ilustración sobre el hecho religioso, es necesario llegar a la formación de un sujeto capaz de optar responsablemente en asuntos de creencia cualquiera que sea su inclinación religiosa. (p. 39)

Pensando en una posibilidad distinta dentro de las miradas acerca de los fundamentos pedagógicos de la ERE, como apuesta para la curriculización que supera el típico modelo evangelizador, se evidencian algunas características desde la óptica de un docente universitario en Historia de las religiones, quien atiende a un diseño alternativo a la Religión confesional, pensándolo más desde lo científico. Lo que se manifiesta allí es que:

[...] resultaría una opción lógica, formativa y aceptable que la, actualidad necesaria alternativa a “Religión” confesional en la escuela, fuese una asignatura que desde una óptica no confesional tratase el mismo ámbito, es decir el fenómeno religioso en sentido amplio (y que podría llevar, entre otras posibles, la consolidada denominación de “Historia de las Religiones”).

Para mitigar lo que se podía entender como una situación de privilegio, desde comienzos de los años ochenta se fue equiparando al tratamiento de la Religión Católica en la escuela el de otras confesiones religiosas y durante el gobierno socialista y en sintonía con el marco general propugnado por la LOGSE se realizaron acuerdos con musulmanes (Comisión Islámica de España), judíos (Federación de Comunidades Israelitas de España) y evangélicos (Federación de Entidades Evangélicas de España) (6) para que, si existía una demanda suficiente en algún centro, se impartiese docencia de cada una de estas religiones, resultando en la práctica especialmente significativo (y además generador de puntuales problemas (7) el caso de la enseñanza islámica (en particular en Ceuta y Melilla) y notable el esfuerzo desarrollado para establecer la Enseñanza Religiosa Evangélica (8). (Díez de Velasco, 1999, párrafo 2)

Dentro de la misma lógica de diseño alternativo, se reconoce que:

Este marco cuando menos confuso ha recibido muy numerosas críticas, siendo quizá la más contundente la que deriva del desarrollo escaso que la alternativa a religión confesional ha tenido en los centros educativos y muy particularmente la implantación con los contenidos estipulados de la asignatura final y más claramente perfilada “Sociedad, Cultura y Religión” (11). No es este el momento de analizar las causas de tal fracaso, que derivan en gran medida de la falta de un profesorado competente y de la voluntad por parte del ministerio de formarlo por medio de una verdadera provisión de medios, llegándose a la paradoja de que el profesor más cualificado en algunos casos y en algunos centros es el de “Religión (confesional católica)”, justamente el único que no resulta lógico que se encargue de la docencia, puesto que se trata de una asignatura pensada para los alumnos que no quieren (sus padres o ellos) seguir la enseñanza de religión confesional. (Díez de Velasco, 1999, párrafo 3)

Por aspectos como los que menciona Francisco Díez de Velasco (1999), es pertinente pensar ampliamente respuestas a las inquietudes que siguen emergiendo en el marco de la ERE. Por ello, como se deduce de lo mencionado en el siguiente capítulo, acerca de que las perspectivas catequéticas mayoritarias pueden responder a la formación ofertada por las universidades, se requieren transformaciones reales desde los mismos programas de las instituciones de educación superior, de tal manera que se aporte a la formación amplia de los profesionales de la educación en Educación Religiosa.

Precisamente, es por esa necesidad de propuestas que se cierra este planteamiento aludiendo tanto a Meza (2011), donde:

[...] se desarrollan cinco tópicos sobre la relación existente entre pedagogía y educación religiosa escolar: la educación religiosa de cara a la formación integral como objetivo pedagógico; la relación entre modelo pedagógico y ERE, para mostrar la compatibilidad y función crítica que puede tener esta disciplina; la exposición de dos casos de modelos³⁷ de educación religiosa escolar bajo la premisa de que no existe un modelo unitario; la enseñabilidad y educabilidad

³⁷Aspectos a los que se aludirá en la siguiente fase de la investigación. Esto, pues tienen mayor relación con elementos didácticos, pero que se identifican desde ahora con la denominación propuesta por Gonzalo Jiménez Villar (2011): la propuesta de modelo en los estándares de la Conferencia Episcopal de Colombia, junto con elementos de articulación para la construcción de un modelo de Educación Religiosa Escolar en una perspectiva interreligiosa y plural en la sociedad del conocimiento, derivando de esta última algunas características como el acopio del llamado modelo T, donde se articulan cuatro componentes: contenidos, métodos o estrategias de aprendizaje, capacidades-destrezas y valores-actitudes.

de la ERE en una concepción capaz de superar la instrucción religiosa y la neutralidad de los procesos de formación; y la ubicación de la ERE en el contexto de la sociedad del conocimiento. (p. 10)

Como a una reciente lectura investigativa hecha por Ortiz (2019), en la cual se formula como objetivo:

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

Sobre esta lógica de recientes propuestas que sirven como criterio para el desarrollo de un currículo crítico social, donde resulte central el desarrollo de las dimensiones de las que nos estamos ocupando, se alude a algunos principios que motivan para el desarrollo espiritual desde la ERE.

Valores y principios que motivan para el desarrollo integral desde la ERE

En el marco de esta macroinvestigación, son varias las iniciativas que despiertan el interés a favor de la construcción de experiencias y modelos curriculares en la ERE, donde sea importante el desarrollo de la dimensión espiritual, entre otras tantas opciones, desde la profundización en sus múltiples valores, a saber: la alegría, la amistad, el amor, la autenticidad, la autoestima y su respectiva autocrítica, así como la autonomía, la armonía y la apertura ante las dinámicas vitales. También que allí se incluyan el bienestar y la bondad misma, en algún sentido, comprendiendo a profundidad las dinámicas complementarias de bien y de mal en los seres humanos, disponiéndose para el cambio como valor que implica el trasegar por caminos de realización desde la apertura al misterio. Todo esto debe incorporar su respectiva capacidad para tomar decisiones, el carácter para el mismo fin, siempre a favor del compartir, la compasión, la comprensión amplia de sí mismo y de los demás, así como el compromiso, la comunicación intra e interpersonal, la confianza, la radicalidad investigativa a favor de la construcción de verdad, la cordialidad, la creatividad, el cuestionamiento por el sentido de los paradigmas de fe; a lo que se suman el cuidado de sí, del

otro y de lo otro; y, como síntesis de ello, el cultivo de la vida misma desde una perspectiva de trascendencia y espiritualidad.

Continuando con un listado de valores espirituales posibles para la comprensión amplia de esta labor de resignificación curricular, los cuales, desde ningún punto de vista, pueden nacer de la obligatoriedad y, por lo mismo, requieren de formación y educación profunda en procesos de identidad y autenticidad, se considera fundamental proponer el descubrimiento de las razones de ser, el descentramiento, el diálogo y la dignidad; también la comprensión y promoción de la diversidad; la donación de sí a favor de la vida; el encuentro profundo en la cotidianidad, donde son fundamentales la empatía, la escucha, la expresividad y el cultivo de la esencia con mirada de profunda esperanza.

No es redundante pretender que todo lo anterior se derive en procesos de generosidad y gratitud, en humanización y humildad, en consolidación de la identidad personal, para que fluya la iniciativa, la inclusión, la interioridad como opuesto radical a la superficialidad, la interiorización de todo el proceso de formación en valores espirituales, hasta llegar al grado de integración y unificación personal. Para el alcance de tales fines, serán muy favorables elementos como el justo medio o justo razonable, la libertad, la búsqueda de la liberación y el liderazgo y – ¿por qué no? – alcanzando experiencias de meditación y mística que, en algún sentido, se relacionen con la contemplación del misterio de la vida.

Implicaciones para que cada uno de los valores enunciados sean asumidos desde el criterio de realidad (valor supremamente espiritual), son la orientación, la paciencia, la pacificación del corazón, la paz y el perdón, desde la comprensión amplia del pluralismo, la ejercitación de la previsión, la profundidad y la prudencia. Esto, de tal manera que, en la cotidianidad, se pueda construir una especie de cielo espiritual, donde sean reales la felicidad, la realización, la reconciliación, la reflexión constante, la relación congruente con las personas y con la naturaleza; donde, muy posiblemente, sea necesaria la resistencia ante dinámicas naturalizadas por sujetos que ejercen poder y que, muy posiblemente también, se guían por otro tipo de valores que no involucran dicha comprensión. Nunca estarán fuera de estas implicaciones el respeto y la responsabilidad, pero sabemos que, en algún sentido, ellos son parte de la comprensión de una ética de mínimos que, infortunadamente, en muchas realidades, ni ellos alcanzan a hacer presencia en la construcción de la vida.

Quizás, es a partir de este tipo de comprensiones que renacen valores como la sabiduría, la comprensión vital de lo que pueda significar y simbolizar lo sagrado, y el tan necesario sentido de la vida; descubriendo con ello las posibilidades de ser sí mismo en la cultura, asumiendo la vida con serenidad y sobriedad, servicio y solidaridad, al punto de que también se renueve aquel deseado testimonio de vida en favor de procesos de transformación, transparencia y trascendencia.

Es así que, por ejemplo, Sergio Azebedo, en el prólogo del texto *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (Botero y Hernández, 2017), recuerda que “la diversidad de creencias, visiones del mundo y concepciones de la religión, en el país, muestran un panorama de gran riqueza cultural, que, necesariamente, converge en el aula de clase” (p. 12). Hernández, por su parte, en ese mismo texto centrado en la ERE, contextualiza que, desde los lineamientos curriculares de 1998 promovidos por el Ministerio de Educación Nacional, se está aludiendo a la dimensión espiritual como aquella que se expresa por la necesidad de y por la apertura a valores universales, a creencias y demás convicciones para dar sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida.

Tanto Azebedo como los autores de la primera fase investigativa en mención dejan claras las posibilidades para la articulación entre las clases mismas y la promoción de valores espirituales. Botero (2017), por su parte, mientras desarrolla un ejercicio en relación con la ERE, recuerda que “(...) la antropología de la religión se dedicó a la búsqueda del origen de las prácticas y creencias religiosas. Por ello, se estudiaron las culturas originarias puesto que, en ellas, (...) se encontraban todas las manifestaciones culturales, principalmente, la religión” (p. 38)³⁸.

En ese mismo texto, centrándose en la sociología de la religión y su aporte a la ERE, Imbachí (2017) expresa que:

³⁸Se podría pensar que las culturas originarias y la diversidad de etnias y comunidades indígenas cuentan con su propio modelo de educación en el aspecto espiritual y, de hecho, es así. Sin embargo, entre ellos, sigue siendo fuerte la tradición oral, razón por la cual resulta más difícil acceder a algún tipo de sistematización frente a aquello que comprenden como proceso de formación. Pero, además, aplica ese mismo modelo de evangelización y catequesis, porque, como se nota en Torres (1985), “el Papa les daba la misión de convertir al cristianismo a todos los indios que poblaban las nuevas tierras” (p. 400), no se ha promovido el respeto por las minorías, sino la homogenización de aquello que creen las mayorías.

La posmodernidad ha propiciado la manifestación de muchas corrientes de tinte religioso. Esto parte del afán o el deseo de enrutar la vida desde la búsqueda de un trascendente, que no se circunscribe dentro de lo tradicional, sino que es una búsqueda de nuevos areópagos. A partir de estas nuevas manifestaciones de lo religioso, se generan dentro de la sociedad nuevas creencias, modos, formas, prácticas y estilos de vida de los creyentes. (p. 60)

(...) la religión es un órgano que –por medio de los ritos, cultos y dogmas– aporta significativamente a la preservación de las estructuras sociales clásicas. Y puede generar movimientos sociales que posibiliten el cambio y surgimiento de nuevos sistemas. Según esto, el hecho religioso, desde sus posturas ideológicas y doctrinarias, ejerce un importante influjo en el grupo de personas o fieles que le pertenecen; así, posibilita el movimiento de la creencia a la acción social. (p. 63)

Por esta secuencia de pensamiento es posible comprender que el desarrollo de las dimensiones espiritual, trascendente y religiosa pueden articularse de manera muy afortunada con los criterios de un currículo crítico social. Ello, pues los antecedentes de uno que no lo es, como se demuestra durante este capítulo, no siempre han sido los mejores por tendencias homogenizadoras; mientras que los mismos no han sido los más aceptados cuando se trata de promover la transgresión a favor de la vida, independientemente del sistema de creencias en el que se ubique. Por tal razón, el mismo Imbachí (2017) deja claro que uno de los aportes de la sociología de la religión a la ERE es que “proporciona herramientas a la educación religiosa para que fomente el desarrollo de la actitud crítica en los estudiantes, frente a los valores, las normas y las creencias de la cultura dominante” (p. 72).

También Natalia Cuellar (2017) evidencia esta intención de análisis y ampliación acerca de que las personas y la identidad cultural del pueblo colombiano están permeadas por creencias o por la conexión con lo trascendente desde vivencias espirituales, en este caso, a partir de un ejercicio de relación entre la psicología de la religión y la ERE. Así, reconoce, en el marco del deseo de lo religioso³⁹, que “(...) las creencias religiosas no son sino ilusiones, aunque ilusión no debe entenderse como algo erróneo, sino como el impulso hacia la satisfacción de un deseo” (p. 80). Más aún, se enriquece el diálogo, cuando Moncada y Barreto (2017), citando a Grondin,

³⁹Para profundizar se puede acudir también al texto de Javier Garrido (1996), titulado *Proceso Humano y Gracia de Dios*, pues lo desarrolla cómodamente cuando habla de lo que denomina el giro antropológico y la relación con Dios.

expresan que lo real es algo más que lo que se da a entender a primera vista, pues existe el sentido y, por eso, la articulación de un sentido, en los cultos y en las creencias, es la religión (p. 97).

En el mismo texto de Moncada y Barreto (2017), Castaño (2017) recuerda que, como fruto de constructos relevantes, se asume una orientación donde “desde los comienzos de la [fenomenología de la religión], se especifica que su estudio no se centra en Dios, o los dioses como tales, sino en el hombre, en su dimensión religiosa; independientemente de la existencia divina” (p. 120). Este aspecto permite, con mayor pertinencia, el acercamiento a una propuesta curricular crítico social en la que las comunidades – independientemente de sus creencias, pero involucrándolas si las hay – tienen la responsabilidad social y solidaria de conocer su cultura, su historia y su contexto, para ponerlos en diálogo con las pretensiones y necesidades de la comunidad humana en favor de la realización personal y comunitaria, desde la lógica de las dimensiones espiritual, trascendente y religiosa. En las conclusiones de este trabajo investigativo, Botero y Hernández (2017) dejan claro que la ERE “es una disciplina de indagación intelectual y de disertaciones, con lo cual puede generar investigación, conocimientos y prácticas sobre la dimensión espiritual y trascendente de la persona; es decir, potencializa la inteligencia espiritual” (p. 133).

Ahora bien, para el caso del texto *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia*, editado por Cuellar y Moncada (2019), quien formula el prólogo es José Luis Meza Rueda. Allí, él recuerda la importancia de la condición religiosa del ser humano cuando plantea que “la cuasi-totalidad de las manifestaciones de lo humano están transitadas por lo religioso... [enfaticando que] ...la religión se encuentra en el principio de todas las culturas y en toda experiencia humana” (p. 8). Ello mismo, en el marco de un contexto y análisis más específico, es presentado en Cuellar y Moncada (2019) cuando se invita a pensar que “el ser humano posee una espiritualidad imposible de desconocer, la cual se evidencia [...] en la existencia de variadas creencias respecto a la divinidad, o la no creencia en ella” (p. 23). Así pues, desde un punto de vista crítico frente a los aportes teológicos, en el marco de los estudios de la religión y la ERE, es Eduard Andrés Quitián (2019) quien afirma que:

La teología ha ayudado a recuperar y comprender la influencia del cristianismo en el legado cultural del contexto latinoamericano, pero quedarse con este panorama daría paso a una visión unívoca y reducida de las expresiones

religiosas o espirituales del ser humano. *Las ciencias de la religión*, permiten tomar distancia de la propia religión y tener una visión amplia de las creencias y experiencias religiosas de los seres humanos. (p. 35)

Y es el mismo Quitián (2019) quien permite, en términos de construcción curricular, visualizar que las “nuevas claves de lectura del Evangelio y la misión de la Iglesia dieron lugar a investigaciones sobre la naturaleza y fundamentación de la ERE” (p. 28). Con lo anterior constatar que sí ha sido cada vez más posible la resignificación de labor tan delicada como la construcción de acercamientos curriculares acerca de la Educación Religiosa, entre otras causas, debido también a “los nuevos principios de laicidad, pluralismo y libertad religiosa [...] que llevaron a vislumbrar una dinámica social abierta a posturas, pensamientos y creencias diferentes a las tradicionales” (p. 37).

Por su parte, el profesor Ciro Moncada (2019) deja claro que la dimensión humana espiritual “está en mayor intimidad con la expresión de los procesos subjetivos que posibilitan el conocimiento de sí, la conciencia, la búsqueda por el sentido, y la transformación del estilo mismo de la vida” (p. 72). Esto impulsa a atender a la inquietud de aprender en torno a posibilidades de desarrollo y ejecución de tal dimensión dentro de un contexto, dentro de unas necesidades específicas y en el marco del requerimiento de comprensiones que hagan de la vida humana algo mejor. En otras palabras, ello anima a curricularizar, investigar, sistematizar a favor de una ERE más pertinente, contando con lo que ha sido y lo que está llamada a ser. Siendo así confirmado lo que mencionan Mahecha y Serna (2019), cuando plantean un acercamiento a nuevas posibilidades de comprensión y ejecución curricular:

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. (p. 94)

Se concibe, entonces, una Educación Religiosa, cuyo estatuto epistemológico amplio, en contexto, supone: la promoción del cuestionamiento

crítico de los distintos paradigmas de fe; la autocrítica acerca los elementos propios del fenómeno religioso (sistema de creencias, prácticas y ritos, sistema moral); y, en algún sentido, el estudio de la historia de las religiones o, de verse necesario, el estudio de una antropología de la religión, una sociología de la religión, psicología de la religión, filosofía de la religión, fenomenología de la religión, etc. Pero, más allá de ello, como lo pide la Ley General de Educación, tanto en los estándares curriculares vigentes y emergentes, como de evaluación de esta asignatura, la Educación Religiosa, desde esta lógica, se propone cultivar y promover las dimensiones espiritual, trascendental y religiosa de las personas partiendo de los valores propios de una comprensión antropológica integral e integradora. Por lo que, tanto esta, como todas las asignaturas, tiene la responsabilidad de evitar la reproducción de datos, para centrarse en la investigación en lo curricular, en lo didáctico y lo evaluativo, de tal manera que se brinde un mejor servicio educativo.

Precisamente, por ello, el estudio del espacio académico denominado Educación Religiosa Escolar tiene absoluta relación con el cultivo de la espiritualidad, pues variados intentos de desarrollo de dicha asignatura han demostrado que no puede ni debe ser otro el estatuto epistemológico a partir del cual se promueva una curricularización. Tal aspecto deriva en asumir que la ERE está llamada a realizarse desde la interiorización de valores como la profundidad en las relaciones intra e interpersonales; la importancia de los procesos vitales como medio de enriquecimiento del sentido de vida, con su respectiva resistencia al sinsentido; y, en un contexto como el que nos es propio, con pretensiones de pacificación del corazón, de reconciliación, de perdón y demás acciones que se acerquen a utopías de relación transformadoras que satisfagan las necesidades emergentes a propósito de estilos de vida naturalizados mas no necesariamente benéficos para el tejido social.

De esta forma, lo espiritual queda comprendido en el marco del aliento de la vida humana, es decir, en las condiciones de posibilidad de la misma vida del hombre, aquello que se constituye como el principio vital del ser humano y lo caracteriza como viviente, en contraposición a lo inerte, para luego poder proyectarse también a lo trascendente. Así las cosas, hablar de espiritualidad es hablar del desarrollo y despliegue de ese principio vital a través de la búsqueda de sentido de la vida, con miras al bienestar personal. (Naranjo y Moncada, 2019, pp. 110-111)

Si bien al principio de este apartado se explicitó una lista de valores espirituales, cabe pensar en ejemplos como las acciones de perdón versus acciones de odio y rencor, siendo primordiales valores como el buen trato –que va más allá del respeto tolerante–; o el servicio y el compromiso – que superan la responsabilidad–. En contexto, se refiere a una decidida opción por la interculturalidad, superando el multiculturalismo, donde, en ocasiones, se vive como islas. En ese sentido, debe involucrarse, de manera muy especial, el valor de la comunión que tiende a vincular, comprometer y empoderar en torno al reconocimiento del otro en su dignidad, dejando de lado la exclusión de cualquier tipo. Todo ello en busca del aprendizaje de estrategias que permitan la conquista del sentido de vida, la realización personal y comunitaria, la felicidad.

La intencionalidad de la formación se proyecta desde lugares humanizadores y no doctrinales, ello debido a que los nuevos criterios curriculares ya no serían de sostenimiento o mantenimiento religioso sino de concienciación y transformación de la sociedad, procesos que están en orden al pensamiento crítico y la construcción del sentido. (Cuellar y Moncada, 2019, p. 130)

Dentro de las conclusiones va siendo claro que indistintamente de cuál de las vertientes de comprensión en torno a la dimensión espiritual se enmarque el actuar del ser humano, ésta siempre va a ir encaminada a la construcción de sentido o sentidos de vida que promuevan la dignificación de la persona por medio del conocimiento de sí mismo, del otro y el respeto a la diversidad tanto de culturas como de sistemas de creencias, que en otras palabras no es más que el carácter del contexto contemporáneo, el cual se refleja en la pluriculturalidad y multireligiosidad que se hacen presentes en cualquiera de los contextos a nivel mundial. Así mismo, la dimensión espiritual, aunque presenta diferentes acepciones, no contradice en ningún caso la naturaleza de los individuos que frente al sinsentido de la vida buscan establecer un horizonte de sentido que les permita comprender de forma clara la razón de ser de su existencia en este mundo. (Mahecha, Cubillos y Pico, 2018, p. 25)

A MANERA DE CIERRE

Los distintos modelos y experiencias curriculares, infortunadamente, no siempre han dependido de la acción educadora libre, en el marco de lo ya mencionado, sino que han sido comprendidos también como un requisito caracterizado por la obligatoriedad para reproducir escolarmente algunas ideologías que benefician o afectan la cultura, dependiendo de los resultados de las acciones educativas o solo reproductoras de información. Por ello, se

requiere la presencia académica de críticos que planteen aspectos donde se debate ante las “estructuras religiosas que se hayan dedicado a la consecución del poder político, económico y social mediante un tipo de enseñanza basada en el control social, que impedía el desarrollo de competencias analíticas y críticas por parte de los estudiantes” (Castrillón, 2015, p. 51).

Esto mismo, no necesariamente porque haya existido en todos los casos una especie de obligatoriedad, sino porque, tal como se percibe en las distintas experiencias profesoras, el ejercicio de escolarización, muchas veces, ha padecido y padece la ausencia de la investigación, del proceso dialogante, de la labor transgresora y cuestionadora que invite a ir más allá de lo que se considera aporta ampliamente a la formación de las personas. Esto cobra mayor relevancia en los procesos de escolarización desde distintos espacios académicos y, en concreto, en este de Educación Religiosa, que muchas veces se ha dejado y se deja de lado la importancia de un currículo desde abajo, en el que sean tan importantes las teorías como las necesidades reales de las personas que aprenden. Se habla, entonces, de unos modelos curriculares atravesados por diversos obstáculos o dificultades, entre ellas la típica aversión de los grandes grupos de estudiantes a construir conocimiento y estructurarlo desde la sistematización. Resulta más cómodo para ellos y para el profesor hacer cosas, desarrollar actividades de entretenimiento o, en algunos casos, dedicarse a la oratoria a la que se invertían y se invierten tiempos, mientras se descuidan ejercicios de lectura, escritura y pensamiento, fundamentales en los procesos pedagógicos.

Esto es menos posible cuando, sumado a las dificultades mencionadas, aparece el aspecto temporal que afecta el espacio académico de Educación Religiosa, ya que se le otorga una hora semanal por curso en muchas instituciones, desconociendo que la Educación Religiosa como disciplina escolar, está llamada a atender el desarrollo de la triple dimensión espiritual, trascendente y religiosa del ser humano. De esta forma, la Educación Religiosa se constituye como disciplina encargada de analizar aspectos esenciales para la vida de una persona, como sus pensamientos, principios de relación espiritual, así como las decisiones que se toman tanto a nivel personal como social, a propósito de los valores que allí se promueven o no. Es muy contradictoria una institucionalidad en medio de contextos específicos, donde se limita tanto en lo temporal una clase llamada a promover el estudio de la dimensión espiritual, trascendente y religiosa, buscando consolidar una formación tendiente a relaciones profundas y llenas de sentido, aspecto en el que han influido las religiones mismas y los estudios de la religión, a lo largo de la historia.

Resulta posible comparar las muchas concepciones curriculares⁴⁰ con las insinuaciones de modelos curriculares, a partir de los cuales se han desarrollado y se desarrollan las intenciones formativas en las variadas instituciones donde evidentemente influyen los criterios de la comprensión antropológica, pedagógica, ciudadana y demás aspectos formativos de las comunidades educativas. Máxime, si se centra la atención en los educadores, en cuyos perfiles y comprensión, son quienes están llamados a poner en diálogo aspectos como los documentos institucionales, incluyendo el plan de estudios acordado en la actualidad y desde la historia antigua y reciente, las políticas educativas, la validez de las posturas regionales, latinoamericanas y mundiales, así como las necesidades de los estudiantes y sus propias opciones formativas, sintetizando aquello en las acciones educativas que desarrolla con pretensiones compartidas y enriquecidas a nivel social y cultural. Lograr esto es fundamental dentro de las pretensiones de construcción de un currículo crítico social para la ERE, en el cual, explícitamente, se formulan preguntas en torno a cuáles son los retos, tensiones y tendencias en medio de la sociedad globalizada y de la sociedad del conocimiento, todo, porque ello no es ajeno a esta labor de orientar la formación espiritual, trascendental y religiosa.

Como es evidente, aunque se ha pretendido en varios modelos curriculares seguir una serie de temáticas de manera limitada y rígida, con distintos lenguajes que maquillan el deseo de poder y de control social, no es la mejor opción ante una disciplina escolar que, por varios medios, está llamada a evitar la homogenización, a evitar los libretos y manuales tendientes a organizar actuaciones pregrabadas. Mientras que sí es opción una comprensión curricular donde se afirman sólidamente procesos de formación sociales críticos, caracterizados, como ya se ha mencionado, por una perspectiva holística de tipo integrativa, interdisciplinar y transversal; centrada en el desarrollo humano como principio generador; propiciando la potenciación de proyectos individuales y colectivos; y apalancando las propuestas de acción intervención pedagógica desde las potencialidades. Lo fundamental es el empoderamiento desde procesos de aprendizaje que promuevan el protagonismo tanto en la comprensión de la realidad, como en el diálogo de saberes y, por ello, hasta la ejecución de acciones libres y espirituales a favor de la transformación personal y comunitaria.

Es, en este sentido, que se requiere atender de manera especial a las concepciones de currículo explícitas en el capítulo siguiente, centrando la

⁴⁰ Aspecto que se desarrolla ampliamente en el siguiente capítulo de esta publicación.

atención en aquellas que emergieron a partir de la década de los noventa. Allí se hallan recursos de enriquecimiento no solo acerca de qué se pueda comprender por currículo, sino, sobre todo, elementos de juicio a partir de los que juzgar cuáles de los modelos curriculares en camino responden a las necesidades del contexto, del país, así como de realización y autorrealización. Todo ello, desde la comprensión amplia de perspectivas múltiples sobre lo que sea el currículo y de esas principales temáticas que se suelen desarrollar en distintos ambientes educativos y escolares, sobre todo aquellos donde se tuvo la posibilidad de acercamiento desde entrevistas y encuestas analizadas en el capítulo anterior.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente. (1886). *Constitución Política de Colombia*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=7153
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Ashraf, S. (2002). La función de la educación religiosa en el diseño curricular. *Revista española de pedagogía*, LX (222). 337 - 344. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498451.pdf>
- Botero, C. (2017). Antropología de la Religión y Educación Religiosa Escolar. En C. Botero y A. Hernández (Comps.), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 37-58). Sello Editorial Unicatólica.
- Botero, C. y Hernández, A. [Comp.]. (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica.
- Castaño, C. (2017). Fenomenología de la Religión y Educación Religiosa. En C. Botero y A. Hernández (Comps.), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 115-132). Sello Editorial Unicatólica.
- Castrillón, J. (2015). Elementos Históricos de la ERE en Colombia. En J. L. Meza (Dir.), *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 39-70). Pontificia Universidad Javeriana y San Pablo.
- Conferencia Episcopal de Colombia [CEC]. (1887). *Concordato entre la república de Colombia y la Santa Sede 1887*. https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1973%20Concordato%201887.pdf

- _____. (1973). *Concordato entre la república de Colombia y la Santa Sede 1973*. https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1973%20Concordato%201973.pdf
- _____. (octubre, 1975). *Orientaciones pastorales para la aplicación del artículo XII del Concordato*. https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1975%20Orientaciones%20pastorales%20para%20la%20aplicacio%CC%81n%20del%20arti%CC%81culo%20XII%20del%20concordato.pdf
- _____. (1992). *Orientaciones Pastorales y Contenidos para los programas de enseñanza Religiosa Escolar*. Santa fe de Bogotá.
- _____. (1997, 3-7 de febrero.). Orientación pastoral sobre educación y libertad religiosa a los sacerdotes, religiosos y religiosas, a los diáconos, a los capellanes y profesores de religión, a los rectores, a los docentes y padres de familia y a los estudiantes [ponencia]. *LXIII Asamblea Plenaria Extraordinaria, Bogotá, Colombia*. https://www.cec.org.co/sites/default/files/WEB_CEC/Documentos/Documentos-Historicos/1977%20Orientacio%CC%81n%20pastoral%20sobre%20educacio%CC%81n%20y%20libertad%20religiosa.pdf
- _____. (2004). *Lineamientos y estándares curriculares para el área de educación religiosa. Documento de trabajo y de consulta*. <https://es.slideshare.net/marthaluciar/lineamientos-y-estandares-curriculares>
- _____. (2007). *Estándares curriculares para el área de educación religiosa*. <https://es.calameo.com/read/0012493220dba095fd36a>
- _____. (2012). *Estándares para la educación religiosa (ERE), de la Conferencia Episcopal Colombiana*. https://religare-fe-y-alegria-la-cima.webnode.com.co/_files/200000017-52e3753db5/ESTANDARES-RELIGION-2012.pdf
- _____. (2017). *Estándares para la educación religiosa (ERE), de la Conferencia Episcopal Colombiana*. Editorial Delfín.
- Cifuentes, M. (2007). Las constituciones de Colombia y la enseñanza religiosa, *Revista Internacional Magisterio*, (30). 26–32.
- Congregación para el clero. (25 de agosto de 1997). *Directorio General para la Catequesis*. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_con_ccatheduc_doc_17041998_directory-for-catechesis_sp.html
- Cuellar, N. (2017). Psicología de la religión y educación religiosa escolar. En C. Botero y A. Hernández (Comp.), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la educación religiosa escolar* (pp. 77-93). Sello Editorial Unicatólica.
- Cuellar, N. y Moncada, C. [Comps.]. (2019). La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia. Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53

- Decreto 354 de 1998. (19 de febrero), por el cual se aprueba el Convenio de Derecho Público Interno número 1 de 1997, entre el Estado colombiano y algunas Entidades Religiosas Cristianas no Católicas. Ministerio del Interior. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=3278>
- Decreto 2030 de 2002 (11 de febrero), por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-103106_archivo_pdf.pdf
- Díez de Velasco, F. (1999). Enseñar religiones desde una óptica no confesional: reflexiones sobre (y más allá de) una alternativa a religión en la escuela. *Revista de Ciencias de las Religiones*, (4), 83-101. <http://clio.rediris.es/articulos/religionestexto.htm>
- Directorio General para la Catequesis. (s. f.). *Congregación para el clero*. <http://www.iglesiacatolica.org.uy/departamento-de-catequesis/files/2012/08/directoriogeneral.pdf>
- Imbachí, C. (2017). Sociología de la religión y educación Religiosa. En C. Botero y A. Hernández (Comp.), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 59-76). Sello Editorial Unicatólica.
- Garrido, J. (1996). *Proceso Humano y Gracia de Dios, apuntes de espiritualidad cristiana*. Editorial Sal Terrae.
- Jiménez Ortega, F. J. (2015). Currículo por competencias. *Ruta Maestra*, (10), 20-26. <https://aimscicilia.files.wordpress.com/2015/01/curriculo-por-competencias-colombia.pdf>
- Jiménez Villar, G. (2011). Fundamentos pedagógicos de la ERE. En Meza Rueda, J. (ed.), *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, (pp. 262-266). Editorial San Pablo.
- Lasso, R. A. y Mahecha, G. A. (2011). *Fuera de lo humano no hay salvación. Proceso de humanización y de espiritualidad cristiana* [Tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/8162/tesis110.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley general de educación. Diario oficial 41.214. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 333 de 1994 (23 de mayo), por la cual se desarrolla el Derecho de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política. Diario oficial 41.369. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/14_ley_133_94.pdf

- López Altamar, J. C. (2014). *La Educación Religiosa Escolar en Colombia: su enseñanza en un contexto pluralista y humanizante* [tesis de maestría] Universidad de Antioquia Medellín. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/608/1/PB0779.pdf>
- López, J. (2014). *La educación religiosa escolar en Colombia: su enseñanza en un contexto pluralista y humanizante*. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/608/1/PB0779.pdf>
- Mahecha, G., Cubillos, H. y Pico, A. (2018). Aportes de la dimensión espiritual al currículo de la ERE en el caso de la educación básica. *Rev. Electrónica Nuevas Búsquedas*, 8(2), 15-27. http://www.unimonserrate.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Nuevas-busquedas_alta1.pdf
- Mahecha, G. y Serna, V. (2019). Una pedagogía para la formación espiritual desde la Educación Religiosa Escolar. En N. Cuellar y C. Moncada (Eds.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 85-124). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Martínez, E. (s. f). *Modelo y modelos curriculares en la solución a los problemas educativos* (reflexiones). <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n6/3-6-13.pdf>
- Meza Rueda, J. L. [Ed.] (2011). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Pontificia Universidad Javeriana y San Pablo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994, 8 de febrero, por la cual se expide la Ley general de educación*. http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- _____. (2002a). *Decreto 2030 de 2002: por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf
- _____. (2002b). Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia. *Altablero*, (14). <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87872.html>
- _____. (2004). *Directiva ministerial 002 de 2004: por la cual se formulan orientaciones sobre educación religiosa*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-86181_archivo_pdf.pdf
- _____. (s. f.). *Documento guía evaluación de competencias Educación Religiosa*. <http://adebogota.org/pdf/guias2011/12.pdf>
- Moncada, C. y Barreto, F. (2017). Filosofía de la Religión y Educación Religiosa Escolar. En C. Botero y A. Hernández (Comp.), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 95-114). Sello Editorial Unicatólica.

- Moncada, C. (2019). ¿Qué es lo nuclear de la educación religiosa como disciplina escolar en Colombia? En: N. Cuellar, N. y C. Moncada (Ed.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 51-84). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la educación religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Revista Educación y Educadores*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Ortíz, S. (2019). *Espiritualidad ciudadana: Aportes en la construcción de lineamientos curriculares para la educación religiosa escolar*. [Tesis de Maestría]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Educación. Bogotá.
- Quitán, E. (2019). Los estudios de la religión y la Educación Religiosa Escolar. En N. Cuellar y C. Moncada (Comp.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 27-50). Sello Editorial Unicatólica.
- Resolución 2343 de 1996 (5 de junio), por medio de la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez, J. (2004). Primeros intentos de establecimiento del protestantismo en Colombia. En A. M. Bidegain (Ed.), *Historia del cristianismo en Colombia: corrientes y diversidad* (pp. 287-320). Taurus.
- Tedesco, C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de Educación*, (309), 7-22.
- Torres, J. (1985). Educación y catequesis en el Nuevo Reino. *Revista Theologica Xaveriana*, (77/76). Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/22310>

CAPÍTULO 4.

EL CURRÍCULO Y LO CURRICULAR: POSIBLES IMPLICACIONES SOCIOCÓNICAS

William Alberto Valencia Rodríguez⁴¹
José Edwar Escobar Mejía⁴²

El currículo no es un recetario prescrito, tampoco puede reducirse a plan de estudios ni a la organización de conocimientos, sino que siempre es proceso formativo, posibilidad por realizarse, acompañado de su razón, de su sentido.

(Campo y Restrepo, 1999)

⁴¹Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Magíster en Educación, con énfasis en Currículo y Evaluación. Actualmente, es docente y coordinador de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente (UCO). Investigador Grupo SER (Servicio Educativo Rural). Líneas de investigación: educación e investigación para el desarrollo humano, educación y didácticas específicas, calidad de la educación (currículo, autoevaluación y acreditación, autoformación y capacitación docente). Correo electrónico williamuco@gmail.com - wvalencia@uco.edu.co.

⁴²Estudiante de doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Filosofía Contemporánea de la Universidad San Buenaventura y licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. En la actualidad, es directivo docente del colegio Germán Arciniegas IED y docente investigador de la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Líneas de investigación: hermenéutica, Educación Religiosa, pedagogía y didáctica. Correo electrónico: josedward@gmail.com - joseescobar@ustadistancia.edu.co.