

APROXIMACIONES AL DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ERE

Haider Enrique Cubillos⁴³ • Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán⁴⁴
Víctor Hugo Serna Collazos⁴⁵ • William Alberto Valencia Rodríguez⁴⁶

Una nueva concepción curricular implica cambios en la forma de sentir, pensar y actuar la educación en las instituciones educativas, lo que genera nuevos proyectos y procesos frente al desarrollo del ser, del sentir, del actuar, del pensar, del saber (...).
(Iafrancesco, 2013, p. 107)

⁴³Estudiante 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.

⁴⁴Magíster 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.

⁴⁵Magíster 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.

⁴⁶Licenciado 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.

INTRODUCCIÓN

Luego del trasegar por el desarrollo, la escritura y la sistematización crítica de los anteriores capítulos de esta investigación que da pasos para clarificar la identidad de la Educación Religiosa Escolar; aplicar sus fundamentos y estatuto epistemológicos, comprender de nuevos modos de concebirla en calidad de disciplina escolar; y, de manera especial, para posibilitar el diálogo con la propia realidad y necesidad educativa y de aprendizaje desde la triple dimensión espiritual, religiosa y trascendente; se aborda la construcción de este último capítulo, planteándolo como punto de partida que oriente el diseño de un currículo en ERE. Para tal fin, brinda elementos de reflexión, fundamentación, interrogación e innovación a aquellos agentes educativos que así lo requieran. Esto, porque, si socialmente se asume la escuela como un espacio de y para la interacción, no habrá otra ruta lógica distinta al diálogo y a la construcción permanente, para favorecer las apuestas que sobre un saber (la educación religiosa) y una experiencia (espiritual-transcendental) deben asumir los directivos, docentes, padres de familia, estudiantes y agentes educativos en general, a favor de la formación integral.

Conviene aclarar que la gestión curricular, más allá del curriculumismo⁴⁷, establece la relación con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación⁴⁸ del currículo intencionado, enseñado y aprendido, apropiado e

⁴⁷Entiéndase por curriculumismo aquellas estructuras formativas y educativas rígidas, estandarizadas y homogeneizadas que llevan al lastre del asignaturismo desde la transmisión de información, desconociendo las posibilidades de la formación y la transformación. Además, excluye al docente y a los estudiantes de la posibilidad de pensar, significar e intencionar todo aquello que desean aprender y apropiar. En palabras de Aracely de Tezanos (2019), se puede decir que el curriculumismo emerge en las escuelas como un entramado de estructuras que alejan al colectivo educativo de la posibilidad de poner todo en cuestión. Y es, precisamente, ese "dudar de todo y de todos" (no como desconfianza) el que abre alternativas para avanzar, ir más allá y encontrar rutas divergentes para la transformación, poniendo en marcha aquello de ir desde la esterilidad de la certeza, hacia la fecundidad de la incertidumbre en contexto.

⁴⁸Entiéndase por evaluación la valoración que, desde la autoevaluación y los planes de mejoramiento, se pueden incorporar a las prácticas curriculares como alternativa para adecuar y de-construir toda propuesta curricular. La evaluación emerge como experiencia dinámica y democrática desde la cual los actores educativos tejen las relaciones e interacciones, en medio de los contextos y los conocimientos. En este sentido, la evaluación curricular no es un agregado más, no es un aderezo, ni un acto aislado o circunstancial del acto educativo, sino que es una oportunidad para la comprensión y valoración.

interiorizado, para, de acuerdo a los procesos, ser puesto en la escena de lo público mediante al evidenciar de competencias⁴⁹.

En el marco del desarrollo de los capítulos anteriores y de las apuestas que se van configurando desde los imaginarios y prácticas educativas, pedagógicas y docentes de los maestros, más que definir, se asume el currículo como una serie interrelacionada de experiencias, relaciones y dinámicas que orientan y determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje como opción para potencializar la formación integral. Igualmente, es entendido como un eje del sistema educativo y de la vida escolar, potencializador y articulador de pensamiento y acción desde la realidad y a favor de la misma, en las experiencias del convivir, pensar y construir conocimiento... muchos dirán que no todo es currículo, pero este si tiene que ver con todo el acontecer y desarrollo de la institución.

Se trata de un diseño curricular, tendiente a transformar la vida cultural y social desde las características que se acaban de especificar: convivencia, pensamiento y construcción del conocimiento; ello, desde unas competencias identificadas como necesarias personal y comunitariamente, en el marco del cultivo de la espiritualidad de donde se deriva, entre muchas otras, la valoración profunda de la cultura religiosa y la puesta en escena de una alteridad aportante al tejido social.

Desde esta perspectiva, la aproximación que se presenta a través de este capítulo no es otra cosa que una herramienta de análisis para que, desde la intimidad del acto pedagógico y desde la particularidad de cada institución, se puedan abordar las tensiones y tendencias específicas propias de la Educación Religiosa Escolar, relacionadas con el desarrollo de las dimensiones espiritual, religiosa y trascendente de cada individuo en

⁴⁹Se asume una concepción, dejando claro que ser competente es saber qué hacer con el conocimiento, en un contexto determinado y ante situaciones inciertas, no previstas para resolver un problema con éxito y con un alto sentido humano. La competencia implica usar los conocimientos en situaciones diferentes, el saber-hacer flexible que puede actualizarse constantemente para el desarrollo en la formación profesional. A su vez, esto involucra también la comprensión de sentido relacionado con capacidades lingüísticas (significado y significante); capacidades lógico-matemáticas (manejo, percepción y organización de situaciones); capacidades tecnológicas y capacidades blandas (habilidades para la vida y para vivir); asumiendo un crescendo en el que se desarrolla un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para resolver problemas y actuar en contextos, desde el emprendimiento, la gestión de recursos, la planeación estratégica, el trabajo cooperativo, la gestión de la información, comprensión situada y diferenciada de temas y problemas, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Todos estos deben ser abordados, además, desde lógicas específicas de comprensión (incorporando conocimientos especializados que se adquieren con la comunicación, asimilación, comprensión y aplicación de contenidos disciplinares), para este caso, a favor de una crítica social que evidencie la experticia metodológica que facilite procesos de transformación.

las comunidades educativas. Pues, dicho de paso, sin este análisis previo es complejo estructurar propuestas formativas y educativas pertinentes y relevantes.

Otro aspecto a enfatizar es que no se presentan fórmulas o recetarios para la enseñanza de la ERE, sino insinuaciones discursivas desde las cuales cada actor educativo pueda identificar nuevas rutas y provocaciones para encaminar los procesos que se circunscriben al diseño curricular⁵⁰ y que pueden empoderar a los educadores como líderes pedagógicos y a los estudiantes, como protagonistas de su proceso de formación integral.

En este orden de ideas, se incorpora la gestión e innovación curricular como un referente del liderazgo educativo que parte de nuevas comprensiones sobre posibles acercamientos del currículo, sus alcances y propósitos, además de apostar por el trabajo inter y transdisciplinario, el desarrollo de competencias trascendentes, de pluralismo religioso y frente al cuidado de la dimensión espiritual. Esto, con el propósito de transformar la enseñanza y el aprendizaje de la ERE desde otras formas, escenarios y experiencias, cuyas características sean la vigencia, la operatividad, la indignación frente a aquello que no responde a la atención de las necesidades reales de los seres humanos y, como derivado de ello, la transformación emancipadora al nivel que corresponda.

¿Y por qué todo esto? Porque, ante las características de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que llegan hoy a las instituciones, sumado a los cambios profundos del mundo globalizado y sus representantes adultos, la sociedad del conocimiento y la epistemología de la complejidad, es necesaria una reconfiguración de las estructuras curriculares, que permita motivar, sensibilizar y transformar la mirada acerca de la vida de los sujetos que intervienen en el acto educativo, como fuente de conocimiento y sabiduría a favor de la vida misma.

Precisamente, no se puede desconocer que los actuales planes de estudio, las llamadas mallas curriculares y las secuencias didácticas pueden ser una herramienta para la orientación y acompañamiento de los procesos al interior de las instituciones y de las aulas. Sin embargo, ello no debe ocultar que tanto los sujetos como los contextos son cambiantes, llamados

⁵⁰Desde el diseño curricular se piensan y tejen todas las referencias, nodos y direcciones que dan identidad y hacen realidad una práctica educativa y formativa.

a no perder su condición de poco predecibles y complejos. Esto conduce al abordaje de un diseño curricular con fineza, sistematicidad, rigurosidad, flexibilidad, conexión y congruencia con las apuestas supra, macro y meso curriculares⁵¹, en total sintonía con las potencialidades, necesidades e intereses de los destinatarios y beneficiarios, es decir, de los estudiantes y comunidades, para lograr la formación integral desde la construcción mutua de disciplinas o áreas (consolidadas institucionalmente y que deben ser fuentes de nuevos saberes-conocimientos).

El Diseño curricular considerado como la intención que permea el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene ciertos niveles que denotan sus caracteres participativos, cooperativos e investigativos. Estos pueden ser macro si se perfilan a ser una política estatal, meso si se trata de la institución y micro si está en el marco de una asignatura particular. (Roa y Restrepo, 2014, p. 102)

Ahora bien, es evidente que, al lado del currículo, el diseño y la gestión del mismo, con sus alcances y propósitos, la población y contexto en que se construye, también se ubican unos responsables llamados a obrar de cara al riesgo, dando uso de la dialogicidad, la incertidumbre, la importancia de la diversidad y la centralidad en el aprendizaje –más que en la enseñanza– siendo fundamentales los criterios y pertinencia propuestos por los mediadores acerca de posibles competencias requeridas en el proceso educativo.

Consideramos que, en tanto sistema, disponemos de un dispositivo para captar o simular una realidad social en unidades mayores o macrosistemas y subsistemas menores relacionados entre sí, pero autónomos y provistos de sentido, tales como la educación, la pedagogía, la didáctica, la comunicación y el currículo. (Maldonado, 2010, p. 32)

Por eso, es importante que, al diseñar y gestionar el meso (institucional) y micro (aula) currículo, se encuentren alternativas para la toma de decisiones, actuaciones en contexto y enseñanza diferenciada que se soporta en políticas y criterios educativos que dan sentido al actuar pedagógico, pero también, que acercan el acontecer institucional y del aula con los intereses reales de los estudiantes y que son generadores de experiencias significativas que tocan con la vida y con el aprendizaje significativo.

⁵¹Colom (1987, citado en Maldonado, 2010) afirma que: “El sistema educativo es un subsistema del sistema social formado por la interacción dinámica con capacidad procesual respecto de unos objetivos, de la totalidad de instituciones, elementos, unidades, grupos y aspectos sociales o de índole social que posean, total o parcialmente una función educadora, o sea que permitan a una población determinada formarse (socializarse) mediante la internalización de un elenco cultural y de pautas y normas de acción, así como las significaciones de acorde con los valores sociales establecidos” (pp. 31-32).

Antes de proceder con el desarrollo y estructuración del capítulo, es importante precisar que, al referirse al diseño curricular, se hace alusión a un proceso de construcción permanente y procesual, abierto y flexible. Este no se incorpora como punto de llegada, sino como punto de partida y como lineamientos u orientaciones generales que iluminan las trayectorias mediante las cuales se pueden vivenciar y alcanzar las metas formativas. En este proceso y concepción, las decisiones tomadas en el marco del diseño curricular no son únicas, excluyentes ni selectivas; por el contrario, intentan ser incluyentes, articuladoras y posibilitadoras.

Tal como se expresa anteriormente, desde el diseño curricular se puede orientar y acompañar la práctica educacional y pedagógica, a partir de la identificación de nuevas alternativas para problematizar y abordar los objetos de enseñanza y los objetos de aprendizaje. Para ello, y como base de la estructura de los acercamientos al diseño (orientaciones), se ha tomado como referencia la ruta propuesta por Miguel Ángel Maldonado García (2010), entre otras cosas, porque una de las convicciones de esta obra está relacionada con que “el papel fundamental de los investigadores e intelectuales será el de ayudar a formular preguntas profundas que abran paso a nuevos y fecundos proyectos de investigación” (p. XII). Así pues, a continuación, se da paso a algunas prospectivas y proyectivas, junto con algunos elementos para la reflexión en torno a la gestión curricular en ERE. Se finaliza con unas orientaciones generales para el desarrollo curricular de la ERE desde un enfoque socio-crítico-humanista, donde se hagan evidentes tensiones, tendencias y reflexiones en torno a lo deseable, posible y necesario, así como elementos para hacer de esta experiencia formativa algo sostenible, inclusivo y con visión, en el marco de unas competencias para la ERE.

ANÁLISIS DE PROYECTIVAS Y PROSPECTIVAS

Como se mencionó, la base para la estructuración de estas orientaciones de diseño curricular y de donde emergen las proyectivas y prospectivas para la ERE, es la ruta propuesta por Maldonado (2010), cuyo marco general de formación por competencias se sintetiza en que:

Propone pasar por un conjunto de fases previas en las que se delimite el macrocurrículo, mediante la realización de un adecuado proceso de contextualización, de caracterización del entorno y de delimitación del perfil del egresado (fase 1), una fase en la que se caracterice la profesión o disciplina en cuanto a

lo epistemológico y a lo pedagógico, se definan los propósitos pedagógicos del programa y se establezcan los consensos necesarios (fase dos); una siguiente fase propiamente de caracterización de competencias básicas y específicas, de armado de los módulos y de tejido de la malla curricular; y para lograrlo, propone desagregar las competencias en capacidades (fase tres); y una última fase de caracterización de microcurrículo, mediante la cual se programan y secuencian las unidades de aprendizaje, se asumen los aspectos propios de la evaluación y se identifican las competencias de los docentes (fase cuatro). Posteriormente, elabora una propuesta en torno a las competencias requeridas por los docentes en el escenario de la investigación, la comunicación y las prácticas pedagógicas en el momento actual. (pp. XIII-XIV)

Atendiendo a ello, una de las proyectivas y prospectivas fundamentales para esta área del conocimiento en sus búsquedas de diseño curricular, es la asimilación de un proceso metodológico impregnado por las pedagogías de la liberación, donde se pase por la lectura de sí mismos y de los diversos contextos en los que se vive (conocimiento y aceptación de la realidad como pedagogía de la indignación). Esto también incluye la comprensión de búsquedas teóricas que aporten al estudio de principios disciplinares (diálogo de saberes como medio para definir los propósitos pedagógicos y comprender medios de solución ante la indignación experimentada), los cuales posibiliten definir criterios para llegar a acciones conscientes en el marco de los contextos donde se ubique el colectivo educativo (acciones emancipadoras y transformadoras).

En otras palabras, la prospectiva y proyectiva de la ERE desde esta lógica crítico-social-humanista, caracteriza el entorno con sentido de indignación; define propósitos pedagógicos desde el diálogo con teorías al respecto buscando la pertinencia; y define aprendizajes y criterios de evaluación desde competencias emancipadoras.

De esta manera, se asume que la aceptación, formación y transformación de realidades, en el marco de la interioridad y exterioridad, va más allá de los esquemas típicos de escolarización, reconociendo que, en todos los escenarios de socialización, se puede evidenciar el empoderamiento para la construcción y resignificación del contexto, considerándose a sí mismo como sujeto que aporta a la construcción de sociedad, dando uso de las competencias espirituales, trascendentes y religiosas. Lo que se pretende, como se ha insistido, es un perfil de sujeto de aprendizaje en Educación Religiosa, el cual vive procesos de articulación y unificación para el cre-

cimiento integral, de tal manera que sea la comunidad en su conjunto la que, desde lógicas y dinámicas propias del contexto, se puedan asumir posiciones enmarcadas en las pedagogías críticas y hacer interacciones concretas para la enseñanza aprendizaje de la ERE, con el sentido que haya definido la misma comunidad.

Estas pretensiones metodológicas que definen las proyectivas y prospectivas de la ERE, basadas en unos lineamientos para el diseño y gestión del currículo, remiten a recordar que “si el diseño curricular se realiza de modo participativo se puede convertir en una oportunidad histórica para abrir un campo académico de reflexión” (Maldonado, 2010, p. XV). Y, esto, porque una de las labores de desescolarización que se propone –en cuanto a esquemas mentales– tiene que ver con procesos de aceptación, formación y transformación, en términos de liberación de prejuicios, miedos, ingenuidades y demás, así como de concientización frente a la realidad social, junto con las opresiones y auto-opresiones presentes en la cotidianidad. Sobre todo, se está pensando en retos en el despertar de acciones transformadoras desde la cultura, todo ello bajo las categorías propias de este espacio académico de la Educación Religiosa. Aquí, no solo los estudiantes tienen aspectos por revisar, sino toda una comunidad que, como expresó José Luis Meza (citado por Cuellar y Moncada, 2019), “no fueron pocos los que se resistían a perder lo que pensaban, sentían y hacían de tiempo atrás” (p. 7).

Por otra parte, no solo para el caso de la Educación Religiosa Escolar, sino también en otras áreas de conocimiento, una de las proyectivas y prospectivas está relacionada con que se experimente constantemente la resistencia, la necesaria problematización de los métodos de educación, muchas veces memorísticos y serviles, y sus finalidades, para atender a acciones mucho más intencionadas, tanto en la construcción social como en la construcción de identidad personal, desde criterios de autonomía y emancipación, atendiendo así, desde la comprensión de currículo de ERE, a aquellos requerimientos de formación ciudadana en el marco de lo vigente, necesario y pertinente para el ser, el comunicar, convivir y hacer. Al respecto, es importante aclarar, como se ha venido manifestando desde el primer capítulo de esta fase investigativa, que no es una propuesta supeditada a las necesidades del sistema imperante desde lo económico, sino al contrario, busca caminos relacionados con aspectos como la construcción y ejecución de proyectos de vida relacionados con posibilidades de realización, de vida digna y feliz, basados en la consolidación y desarrollo de la espiritualidad, la trascendencia y la valoración de la cultura religiosa.

Por consiguiente, las proyectivas y prospectivas, en términos de competencias, deben llevar a plantear relaciones e interconexiones de la ERE con otras disciplinas y campos de saber, con el objetivo de que las actuaciones de los estudiantes sean complejas y globales; buscando que se evidencie tanto la conexión entre las categorías definidas para el alcance de competencias, como la integralidad de la formación. Para ello, se requiere que los sujetos de aprendizaje reconozcan sus propias dimensiones y exploren posibilidades que las pongan en diálogo; siendo ahí donde se halla la fuerza de argumentación para proponer que es fundamental la aceptación, formación y transformación integral, armónica y unificada, con flexibilidad. Es vital entender que esto es parte de la labor: conectar la vida misma con problemas, campos de conocimiento, dimensiones y objetos de saber, tendientes a la emancipación en cada una de las fases señaladas por Maldonado (2010): caracterización del entorno, definición de propósitos pedagógicos, caracterización de competencias, y caracterización del microcurrículo.

Justamente, en ese marco de pensamiento, se da una aproximación a la comprensión de competencias proyectivas o de innovación, las cuales pueden ser comprendidas como la experiencia de sincronización de saberes, conocimientos, destrezas, capacidades, conquistas y actitudes espirituales, trascendentes y religiosas, con el propósito de transformar el entorno y la realidad personal de los colectivos humanos; ubicando al docente (enseñanza) y a los estudiantes (aprendizajes) en la lógica de la identificación, definición y resolución de problemas de forma alternativa; planteando caminos de solución ante problemas complejos que involucran todas las dimensiones del desarrollo individual, social y cultural de las comunidades; teniendo la clara consciencia de que es fundamental el proceso de humanización, intención comúnmente presente en los PEI de las instituciones, pero que, en la práctica, muchas veces es una de las deudas más notorias de los procesos educativos. Puede afirmarse que es cuestión de congruencia, porque nada más cercano a estas intenciones formativas y transformadoras, que el desarrollo de las dimensiones espiritual, trascendente y religiosa.

Es así que, ante las pretensiones de conceptualizar, diferenciar y ejecutar aspectos como la aceptación, formación y transformación, aplican ejercicios de resignificación y deconstrucción en las categorías que nos ocupan⁵², yendo más allá de la comprensión intelectual, para lo que se

⁵²Conviene volver a la lectura de dichas distinciones y, sobre todo, al sentido de lo que se está comprendiendo por dimensión religiosa, dimensión trascendente y dimensión espiritual; labor desarrollada en el Capítulo 1 de esta publicación.

proyecta y prospecta un diseño curricular donde se promueva la vivencia de las dimensiones trascendente, religiosa y espiritual, en aspectos como “pedagogías, campos, lugares, contextos, medios, estrategias, textos, pretextos, vida real dedicada a la promoción del compromiso con valores desde una perspectiva” (Mahecha, 2017, p. 87) que focalice, armonice, integre y unifique esta triple dimensión, en articulación con las auténticas búsquedas del siglo XXI con aspectos como el ser persona que no se limita a temas antropológicos, sociológicos, fenomenológicos, filosóficos, éticos, psicológicos, teológicos –aunque los incluye–. Todo esto, posibilitando condiciones propias del ser espiritual, trascendente y religioso, donde se promuevan tanto los valores característicos de tal condición como la sabiduría propia de quien se pregunta por los múltiples sentidos de la vida y la muerte, el bien y el mal, el dolor, el miedo, la culpa, el sufrimiento, el tiempo, la realización o el absurdo, la credulidad y la creencia y demás aspectos relacionados con la persona espiritual.

Dichas temáticas y otras tantas, como se analiza cuidadosamente en el capítulo anterior, son parte del ejercicio de diseño curricular para la enseñanza aprendizaje de la ERE, pero el llamado es a que estén ubicadas en múltiples relaciones desde sujetos específicos, entre ellas y con los contextos, insistiendo en aquello de evitar el curriculismo por sus características rígidas, estandarizadas, homogenizantes. Esas mismas características que excluyen a los sujetos de aprendizaje de la posibilidad de preguntarse y pensar, significar y resignificar, o crear en el orden de la concientización (aceptación), el diálogo de saberes y la transformación de la vida en las dimensiones que se asumen como eje nuclear de este espacio académico fundamental.

Un ejemplo muy oportuno que dinamiza la construcción que se está generando es que, por mucho tiempo, se entendió que al abordar la clase de Educación Religiosa Escolar, los saberes se remitían a la memorización de fórmulas o rezos, a la captación de los momentos y maneras para intervenir en prácticas y ritos propios de un sistema de creencias, a la lectura de salmos o distintos pasajes del texto sagrado del cristianismo o, en el mejor de los casos, a la captación del estilo de vida del Dios de los cristianos de manera descontextualizada y sin claridad acerca de la finalidad de aquello. De hecho, pasado el tiempo, se abrieron posibilidades a otras reflexiones, tal como se refleja en los variados análisis del capítulo anterior. Pero, todo ello necesita un polo a tierra que potencie desde la fuente que se considere más oportuna, aquellas dimensiones que se ha pretendido evidenciar a

lo largo de este trabajo investigativo. En concreto, la ERE necesita seguir resignificándose tanto en la lógica de la apertura a la complejidad y pluralidad de la espiritualidad, que no se limita a un sistema de creencias, como a los procesos propios de la trascendencia y comprensión de las múltiples bondades de la cultura religiosa a favor de las dinámicas y necesidades de la comunidad humana, evitando al máximo el aislamiento inoperante, en medio de la realidad social, política, cultural, económica, familiar, personal.

Así pues, el fuerte de esta comprensión de proyectivas y prospectivas de la Educación Religiosa está centrado en la valoración crítica de lo vivido, en una labor que tiene luces y sombras a lo largo de su historia, pero también de forma dialogante, envolvente y creciente, bajo la emancipación, está direccionado a favor de mejores estilos para la construcción de conocimiento y para la investigación que subyace a ello, en el marco de posibilidades y aproximaciones para el diseño curricular de enseñanza aprendizaje desde la triple dimensión. Más específicamente, se sugieren caminos para la aceptación, formación y transformación de la ERE, teniendo en cuenta aspectos antropológicos (formación integral), epistemológicos (triple dimensión espiritual, trascendente y religiosa) y pedagógicos (aproximaciones para el diseño curricular). Esto, de tal manera que no solo lo legal, sino otros muchos elementos se conviertan poco a poco en posibles rutas para seguir avanzando en ese camino de transformación, desde lógicas que impacten de manera oportuna, pertinente y holística.

Orientaciones para el diseño curricular en ERE

En el capítulo anterior, se evidenciaron unas tendencias y algunas de sus típicas temáticas al momento de abordar la ERE en gran parte de Colombia, a saber: cristianismo con sus respectivos ejes de formación, según los estándares curriculares de la CEC, como también la reflexión en torno a la dimensión comunitaria, el fenómeno religioso, lo ético y moral, la espiritualidad, la antropología, lo trascendente y la comprensión psicológica del acontecer humano.

Nos abocamos ahora a pensar posibilidades relacionadas con la triple dimensión espiritual, trascendente y religiosa (categorías), en relación directa con componentes que promuevan la integralidad desde la opción que hace este equipo investigativo, desde los campos antropológico, sociológico, psicológico, filosófico y fenomenológico, en el marco de unas competencias básicas, genéricas, específicas y proyectivas, cuya descripción y preguntas

orientadoras puedan servir de puente articulador entre el contenido y la práctica pedagógica de la ERE (aspectos que se desarrollan de manera gráfica en el tercer apartado de este capítulo).

La finalidad de todo ello es que quien acceda a estas posibilidades reflexivas, en el marco de la fundamentación, diseño e innovación curricular, pueda realizar un proceso de reconstrucción, reelaboración o reestructuración del sentir, pensar y actuar de la enseñanza aprendizaje de la ERE, favoreciendo así la labor de generación de pensamiento y de aprendizajes pertinentes, desde campos temáticos y problemáticos donde intervengan distintas ciencias humanas, precisamente, por la convicción de trabajo educativo y de aprendizaje holístico. Es de aclarar que esta propuesta está siempre abierta y dispuesta para la resignificación de los aprendizajes, los saberes y conocimientos articulados en las competencias que se pueden deducir de esta reflexión, procurando sobre todo el reconocimiento y promoción del pensamiento estratégico y/o divergente.

En esta lógica de pensamiento y acción, se sugieren orientaciones para unos lineamientos curriculares, de tal manera que, con base en ellos, cada educador se pueda inspirar en contexto, de acuerdo a las edades cronológicas, psicológicas o espirituales de los estudiantes, para definir enfoques de ciclos formativos sin perder de vista la importancia de la integralidad de los procesos. Se requiere problematizar muchos de los aspectos tradicionales de formación, al punto que sea posible debatir, por ejemplo, aquello de cursos específicos, para llegar a comprender tal dinámica desde niveles, etapas o septenios, donde se puedan dedicar procesos más prolongados y, en algún sentido, personalizados, previendo que:

El diseño curricular contempla cuatro etapas que se desarrollan en forma dinámica y su implementación permite una constante revisión acorde a los cambios que el contexto y la comunidad van presentando.

Etapas de planeamiento curricular. Se construyen los lineamientos a partir de una concepción que orienta el currículo. Si se plantea el currículo como un proceso de investigación, debe ofrecer problemas y preguntas que deben ser resueltos. La etapa de planeamiento curricular comprende tres momentos: la contextualización, la conceptualización y la operacionalización del currículo, que dan razón del proceso de investigación (...)

Etapas de desarrollo curricular. Se establece la estructura base sobre la cual va a funcionar el currículo. *Elementos:* objetivos y logros; actividades y mediaciones; experiencias y competencias. *Procesos:* selección; organización; evaluación.

Etapas de organización: Se canalizan las interacciones, las mediaciones, o sea las técnicas, modos, formas metodologías para el proceso de aprendizaje del conocimiento.

Etapas de evaluación: Para la reorientación de todos los momentos. (Rodríguez, 2006, p. 72)

Por esta razón, se conciben posibilidades distintas al momento de definir categorías, componentes con su respectiva descripción y preguntas problematizadoras a favor de la ubicación de los aprendizajes esperados que potencien, en el estudiante, el saber hacer en un contexto determinado donde de manera integral; se esté dispuesto para la vivencia de experiencias que promuevan la relacionalidad profunda, crítica y llena de sentido, en el marco de un contexto. Esos criterios de relación consigo mismo y los demás son ya evidencias o resultados de aprendizaje de los estudiantes para cada fase, donde, en el marco de las problemáticas reales y personales, así como en el marco de las posibilidades de realización personal, se hallan disposiciones de madurez que indican para educadores y aprendices la acogida de las provocaciones e insinuaciones propias de un diseño curricular que no es recetario ni manual para los estilos de vida, sino un ejercicio de reflexión continua acerca de una nueva comprensión de la ERE.

(...) la metódica sugerida no se limita a un estructural funcionalismo cientificista y desprovisto del sujeto, la posibilidad de vincular al profesor, al estudiante y, en particular a los grupos de diseño es una de las características fundamentales de nuestra propuesta. No queremos oponer los estilos sistémicos a los personalizados; los primeros son a veces antihumanos y desarrollistas y los segundos poco sistémicos o prácticos; nuestra intención posibilita la coherencia y el rigor metodológico, sin detrimento del sentido humano, crítico, analítico, y reconstructivo. Hay una suerte de eclecticismo adecuado a las circunstancias y necesidades de nuestro tiempo. (Maldonado, 2010, pp. 32-33)

En consecuencia, tanto la planeación como el desarrollo, la organización y la evaluación, así como las experiencias cotidianas donde se aplique el enfoque crítico-social-humanista, son insumo para el diseño curricular. No obstante, se requiere, antes de socializar las diversas comprensiones que hacen las veces de orientadoras para este diseño, profundizar en la opción metodológica liberadora desde la cual se propone gestionar en distintos niveles el desarrollo curricular, haciendo más precisas y tangibles las aproximaciones que se ven posibles para la enseñanza-aprendizaje de la ERE, en un marco de comprensión en el que los contextos, los sujetos, el

diálogo entre ellos, la concienciación, la transformación y la evaluación, son fundamentales para una ciudadanía que valora el pluralismo religioso, vive la espiritualidad y se vale de ello para trascender en sus dinámicas vitales.

Educar para la diversidad es ir en camino a la democracia, es posibilitar la participación de los entes sociales. Es cierto que en el contexto colombiano, la institución que ha liderado los procesos relacionados con la educación religiosa, la Conferencia Episcopal Colombiana, que claramente expresa que es necesario partir de las experiencias que traen lo estudiantes de la casa; una de las iniciativas al respecto será entonces, la de construir un itinerario pedagógico que conlleve al reconocimiento del otro, quizás aquí sea evidente tener presente el aspecto curricular donde, desde el connotado discurso de las competencias, el aprender a convivir planteado por Delors (1996) se haga explícito en asumir uno de los retos de la educación como la pluralidad, considerada como manifestación de la realidad en los ámbitos políticos, sociales, económicos, espirituales y cosmogónicos. (Roa y Restrepo, 2014, p. 105)

METODOLOGÍA APLICADA, PARA LA REFLEXIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR EN ERE

Es preponderante, según lo que se ha planteado a lo largo de esta investigación, considerar que la educación es un proceso de acción cultural posibilitador de la humanización de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se vinculan a procesos de aceptación, formación y transformación. En el caso de la educación colombiana, estos han de fomentar, siguiendo los principios constitucionales consagrados en la Carta Magna y en la Ley 115 de 1994, la formación integral para la liberación, construcción y transformación de la sociedad, aspectos en los que la Educación Religiosa puede contribuir mucho a partir del desarrollo de la dimensión espiritual, trascendente y religiosa.

En este sentido, explicitar una metodología aplicada para la reflexión y gestión curricular en Educación Religiosa en Colombia, desde la perspectiva socio-crítica-humanista, es oportuno y se hace desde el pensamiento de Paulo Freire en tres momentos fundamentales, a saber: primero, en relación con los contextos y precedentes de la construcción curricular en ERE; segundo, a partir de un proceso de liberación y emancipación desde la ERE, donde son protagonistas docentes y estudiantes; y, tercero, involucrando aspectos de evaluación como proceso de desconstrucción y valoración de la enseñanza.

Estos tres momentos planteados para dicha reflexión, en cuanto a lo curricular, surgen a partir del análisis de diversas prácticas docentes, fruto de encuestas y entrevistas que se realizaron en la segunda fase de la investigación (Mahecha y Serna, 2019).

Contextos y precedentes de la construcción curricular para la ERE: reflexión docente desde distintas experiencias

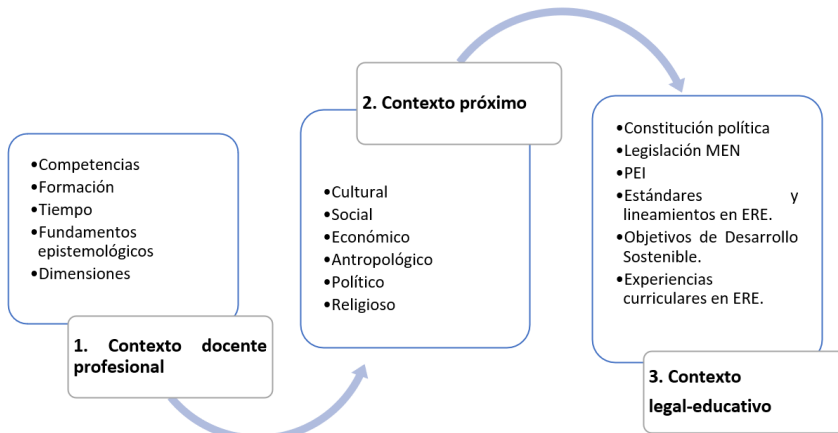
Para este primer momento, la persona que reflexiona sobre cómo construir el currículo de ERE debe tener en cuenta una serie de elementos para este proceso de fundamentación epistemológica propia del área y su aporte a la formación de las personas. En diferentes contextos, instituciones y debates académicos sobre el tema, una pregunta común por parte de los docentes es: ¿nos dejarán claro cómo hacer una clase de ERE? Este cuestionamiento o solicitud lleva a pensar en el reduccionismo al que se ha llevado el diseño curricular, asumiendo erradamente que es cuestión de fórmulas o recetarios para aplicar instrumentos descontextualizados, generalizados o estandarizados, donde no se tiene en cuenta la diversidad cultural, social y religiosa de los estudiantes, aún más desconociendo la particularidad de cada individuo en un aula de clase. En este sentido, César Toruño (2016) manifiesta que “el personal docente es más que un grupo técnico aplicador de actividades didácticas para convertirse en un ente técnico reproductor o intelectual transformador, en el marco de una estructura social, proyecto hegemónico y finalidades educativas” (p. 31).

Entre los contextos y precedentes para la construcción de una ERE que el profesional de educación religiosa⁵³ ha de tener en cuenta, se pueden citar: el contexto docente-profesional, el contexto próximo y el contexto legal-educativo. Así mismo, cada uno de estos contextos contempla algunas realidades, tal y como se presenta en la Figura 5.1:

⁵³Solo se mencionarán los elementos que el profesional ha de tener en cuenta en el proceso de reflexión de gestión curricular, sin ahondar en lo referente a las competencias y vocación del docente de Educación Religiosa como tal. En la siguiente fase de la investigación, cuando se aborde el tema de la didáctica, se profundizará en dicho aspecto.

Figura 5.1

Primer momento: Contextos y precedentes a la construcción curricular de ERE



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al primer contexto, el del docente-profesional en Educación Religiosa, es primordial que este identifique cuáles son las competencias⁵⁴, los fundamentos (Botero y Hernández, 2019) y las dimensiones⁵⁵ que promueve la Educación Religiosa en el sistema educativo colombiano. De ahí que es apremiante hacer énfasis en la formación específica en el área, pues no cualquier persona la puede desarrollar, a diferencia de muchos imaginarios existentes en las instituciones o de algunas directivas educativas. Esto se evidenció en el proceso de entrevistas y encuestas de la segunda fase, en los siguientes términos:

- El 9,7 % de las personas encuestadas no tenían formación en Educación Religiosa (su formación iba en la línea de licenciaturas en Educación, en Educación Preescolar, y una geógrafa); mientras que un 12,9 % (licenciado/a en Filosofía) tenían formación en licenciatura en filosofía, evidenciando una formación en áreas distintas a la Educación Religiosa (61,3 % licenciaturas en Ciencias Religiosas, y en Filosofía y Ciencias Religiosas) y/o en teología (16,1 %), como es exigido en el

⁵⁴ Cf. Capítulo 3 de esta publicación, así como lo abordado en el apartado anterior de este capítulo.

⁵⁵Cf. Moncada, C. (2019). ¿Qué es lo nuclear de la Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia? En Cuellar, N & Moncada, C. (Ed), La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia. Cali: Unicatólica.

manual de funciones, según la Resolución 09317 del 06 de mayo de 2016. Muchas de estas dinámicas son más frecuentes en instituciones educativas públicas que disponen de la Educación Religiosa para que los docentes completen horas dentro de sus planes, de ahí que el 6,5 % de las personas encuestadas manifestaron estar orientando la ERE en su institución educativa sin ningún tipo de conocimiento.

- En el caso de las instituciones privadas, el profesor de Educación Religiosa es, por lo general, una persona que es religiosa consagrada, sacerdote o, en la mayoría de los casos, una persona que estuvo en un instituto religioso o seminario. Ello, pues, en la mayoría de estos casos, han recibido un título civil o eclesiástico en Filosofía o en Teología. Por ello, en el proceso de entrevista, el 38,7 % de los entrevistados manifestaron haber pertenecido a un movimiento religioso, de los cuales el 29 % están en instituciones educativas privadas, y el 9,7 % restante están en instituciones pública.
- El 93,5 % han recibido su formación en ERE en el proceso de su experiencia profesional; además, el 35,5 % han sido capacitados en ERE, donde dicho proceso lo han realizado en su mayoría en centros de formación de inspiración o fundamentación cristiana. Allí es evidente que se da un proceso de formación más en el campo bíblico, dogmático y sistemático de la teología que en los procesos de los estudios de la religión.

Por eso, se reconoce la voluntad de algunas instituciones de educación superior⁵⁶ que son parte de la Iglesia católica, por cualificar a los docentes, valorando de manera especial el esfuerzo por brindar un orden y ofrecer una alternativa distinta al proselitismo, reconociendo que se ha venido pensando una ERE tendiente a identificar y promover su naturaleza y finalidad. Todos estos esfuerzos se realizan desde un enfoque no confesional ni catequético, aportando así al descubrimiento de diversos sentidos para la vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en un país y un mundo plural, diverso, multicultural y con una gama de cosmovisiones, para que así se logre construir una sociedad en paz, en la vivencia de la libertad, promoviendo el respeto a la diferencia a través del diálogo, optando siempre por la dignidad individual y propia de los colectivos. En relación con lo anterior, Quitián (2019) afirma que:

⁵⁶La Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad San Buenaventura, la Universidad Católica Lumen Gentium – Cali, la Universidad Santo Tomás de Aquino, la Universidad Católica de Oriente y la Universidad Católica de Pereira. Estos, a su vez, pertenecen a la Red de Educación Religiosa en Colombia (RedERE).

La ERE puede configurarse en la sociedad como un espacio de formación en la diversidad en tanto que confluyen seres humanos con historias, experiencias y preguntas disímiles sobre la dimensión trascendente, determinadas en gran manera por sus vivencias personales y familiares. (p. 50)

Con lo dicho anteriormente, se puede considerar también que no solo la educación superior está llamada a la apertura frente al pluralismo religioso, el cultivo de la espiritualidad y el desarrollo de la trascendencia, sino también los demás ambientes escolares donde crecen niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En lo referente al tiempo que se ha de requerir para la apuesta de una formación en Educación Religiosa, y como parte de esta misma metodología, ello ha de depender de los intereses propios de los agentes educativos, las políticas educativas y la relevancia que dan al área para la formación integral. No obstante, hay apuestas como las de Meza et al. (2015), quienes hablan de acuerdo a la teoría del desarrollo evolutivo de la fe, la de los septenios propuestos por Rudolf Steiner (1919) a través de la pedagogía Waldorf⁵⁷, o la apuesta que hace la CEC (2017) en sus lineamientos y estándares.

En cuanto al segundo contexto, el próximo, el docente de Educación Religiosa tiene la responsabilidad de saber integrar los elementos culturales, sociales, económicos, antropológicos, políticos y religiosos⁵⁸ propios del contexto donde se desenvuelve la acción educativa. Esto, de tal manera, que se pueda aportar al sentido de vida (espiritualidad), a la trascendencia y religiosidad, en la situación concreta donde se desenvuelve la vida de los estudiantes. Por ello:

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. (Freire, s. f., p. 64)

⁵⁷Uno de los pilares centrales de la pedagogía Waldorf consiste en el estudio y comprensión del desarrollo de la biografía del ser humano. Desde esta pedagogía se reconoce que, durante cada septenio el ser humano presenta y desarrolla determinadas características, en donde van apareciendo necesidades y capacidades. (**primer Septenio (0-7 años), aprendizaje por imitación; segundo septenio (7-14 años) aprendizaje por experimentación; tercer septenio (14-21 años), aprendizaje por intereses**).

⁵⁸Se concuerda con la propuesta pedagógica de Paulo Freire cuando se afirma que “la educación y el currículo no acontecen en un vacío cultural, político, ideológico, religioso, se interrelacionan directamente con las dinámicas de género, raza, clase y orientación sexual” (Posada, 2005, p. 5).

Lo anterior, va en consonancia con lo que Mahecha y Serna (2019) afirman en el libro de la segunda fase de esta investigación, cuando se habla de un ejercicio de rediseño curricular, en el cual se ha de dar paso, metodológicamente hablando:

...a la investigación y a la diversidad de comprensiones en contexto, donde sea muy relevante el cultivo y el fortalecimiento de la dimensión espiritual como medio de crecimiento personal y colectivo, en medio del tejido social que nos corresponde vivir y promover desde sus múltiples expresiones. También se puede afirmar que se trata de un escalonamiento de mejoramiento, pues no solo se reconoce la importancia de una organización de pensamientos (contenidos) a desarrollar, la apertura de ese currículo para ser enriquecido en todo

momento desde la experiencia de cada miembro de las comunidades educativas donde se aprende y la función social a la que está llamado dicho currículo, sino que también, para esta comprensión curricular de Educación Religiosa Escolar, se llega a explicitar el carácter crítico y emancipador-transformador de los currículos. (pp. 91-92)

Y, en el tercer contexto, se encuentra lo relacionado con lo legal-educativo, asumiendo que el profesional en ERE, en el caso Colombiano, para el diseño de un currículo, ha de ser un conocedor de elementos relevantes como: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (o de las apuestas educativas supracurriculares), la Constitución Política de 1991, la comprensión de educación desarrollada en la Ley 115 de 1994 y demás disposiciones que va dando el Ministerio de Educación Nacional, así como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los estándares y lineamientos curriculares en ERE con que se cuente⁵⁹ y las experiencias curriculares en ERE.

El profesor se constituye en un árbitro entre las demandas de los currículos oficiales y la percepción de las situaciones del aula (Bolívar, 2008, p. 149), y es por ello que uno de los llamados al acercarse a las nociones básicas de un currículo, es optar por el diálogo entre diferencias y entre perspectivas de comprensión, de manera especial las de aquellos que están allí en el escenario mismo de aprendizaje, respondiendo en todos los casos a las preguntas pedagógicas acerca de qué necesitan aprender los sujetos en acción y qué es pertinente para su proceso en su historia contextual y personal. (Mahecha y Serna, 2019, p. 90)

⁵⁹Es de suma importancia aclarar que desde un diseño curricular sociocrítico no se han de desconocer los lineamientos y estándares que se han elaborado en ERE, puesto que estos responden a políticas e intereses propios de la cultura hegemónica. De llegarlo a hacer, no se estaría teniendo en cuenta las experiencias adquiridas. En este sentido, “los docentes del área tienen la responsabilidad de integrar la cultura local e institucional con la cultura global y social” (Meza et al., 2015, p. 293).

En relación con lo que se ha afirmado hasta el momento, caben las palabras de Toruño (2016), cuando habla de la incidencia y el reto que tiene la reflexión curricular en la educación y sistemas educativos:

La educación y el sistema escolar son instituciones culturales que exigen un estudio sociológico para determinar su papel como aparato ideológico del Estado, transmisor-reproductor cultural y funciones para el mantenimiento o transformación cultural. Esto implica que los diseños curriculares (...) deben construirse desde la conciencia de estas premisas y las necesidades de asumir una posición (mantenimiento o transformación) frente al proyecto hegemónico (p. 37).

En esta misma perspectiva, José Gonzáles Monteagudo (2007), siguiendo el planteamiento de Paulo Freire, afirma que:

La separación entre la educación y la política, sea por ingenuidad o por astucia, es algo no sólo irreal, sino peligroso, puesto que “pensar en la educación desconectada del poder que la establece... reduce la educación al ámbito de las ideas y de los valores abstractos, que el educador alimenta en el interior de su conciencia sin darse cuenta del condicionamiento que lo hace pensar de ese modo” (p. 56).

Con lo abordado hasta este punto, es importante resaltar que, metodológicamente, esta ha sido una de las líneas que ha profundizado este proyecto de investigación y que se continúan desarrollando a lo largo de cada una de sus fases: Aún más, en diversos espacios académicos se ha compartido el proceso de investigación y el mismo ha sido enriquecido, a partir de los cuestionamientos y experiencias de los docentes de Educación Religiosa, evidenciando que tanto la aceptación, como el diálogo de saberes, la concienciación y las acciones específicas a favor de la emancipación y la liberación son una realidad; algunos de los eventos en los que se ha participado son: Simposio sobre Educación Religiosa Escolar *Entre lo legal, los estudios de la religión y la pedagogía* (16 de noviembre de 2018, Universidad Católica Lumen Gentium, Cali, Colombia), y I Simposio Internacional sobre Fenómeno Religioso *Investigaciones en educación religiosa, violencia, paz y humanismo cristiano* (17-18 de mayo de 2019, Universidad Católica de Pereira, Pereira, Colombia). Además, aunque no se ahonda en tales búsquedas, se han generado producciones académicas específicas.⁶⁰

⁶⁰Para ampliar información, se pueden consultar: Cuellar e Imbachi (2016), Naranjo y Moncada (2019), Cuellar y Moncada (2019); y Mahecha et al. (2018).

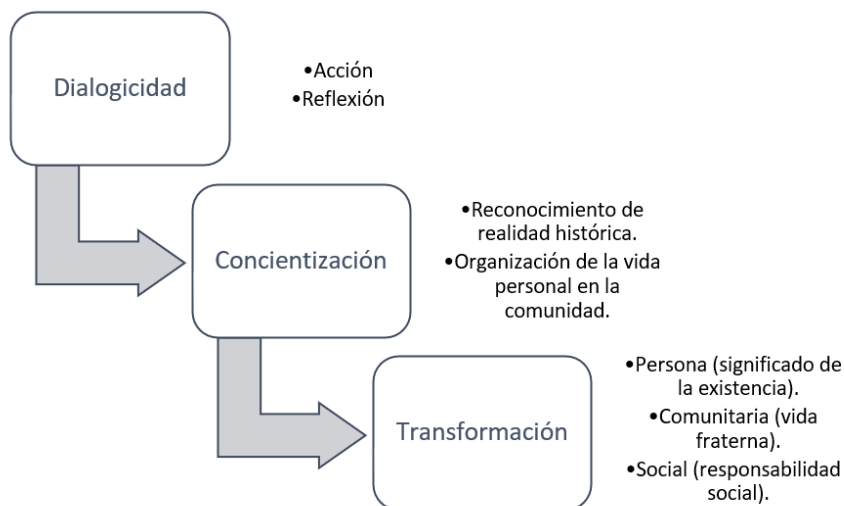
Proceso de liberación y emancipación desde la ERE: protagonismo docente-estudiante

Con lo abordado hasta acá, cabe recalcar, una vez más, que el primer momento de la misma metodología liberadora es fundamental, al intentar hacer una reflexión curricular, pero no es el todo. Solo es el primer momento de tres, desde la apuesta que se desea hacer atendiendo a una pedagogía socio-crítico-humanista. Lo nuclear en este proceso acontece con el diálogo de saberes para, posteriormente, llegar al momento de la concientización y la transformación como se propone en el siguiente apartado, relacionando esta metodología con la propuesta de Paulo Freire, donde son primordiales: el diálogo, la concientización y la transformación.

De ahí que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. (Freire, s. f., p. 61).

Figura 5.2

Metodología a favor de la liberación y emancipación desde la ERE



Fuente: elaboración propia.

Dialogicidad

Pensado para la Educación Religiosa Escolar en Colombia, en concordancia con el pensamiento de Paulo Freire y de sus seguidores, el primer momento de este segundo proceso de construcción metodológica para gestionar el diseño de un currículo socio-crítico-humanista, es la dialogicidad. Esta se convierte en un imperativo en los procesos de enseñanza aprendizaje que desarrolla la escuela, puesto que este primer presupuesto hace parte del ejercicio de la palabra y posee dos dimensiones que son inseparables: la acción y la reflexión. Tal condición se debe a que “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, s. f., p. 56).

Es una realidad que para el proceso de enseñanza aprendizaje desde una apuesta socio-crítica-humanista, en el marco de esta metodología liberadora, se requiere más que un mero vaciamiento de ideas, o el planteamiento de unos problemas genéricos de desarrollo de unas competencias para unas mediciones y la ejecución de unos lineamientos de una determinada área del saber. La educación es totalmente lo contrario, pues debe valorar y aceptar los sueños, vivencias, preguntas existenciales, esperanzas, miedos, imaginarios y, en última instancia, acoger en su totalidad a la persona que llega a la institución educativa. Esta forma de plantearse la enseñanza aprendizaje, en torno a la espiritualidad, la diversidad religiosa como pluralismo y la trascendencia, permite que el educando con el docente, entre compañeros y con su contexto, empleen el diálogo, ejerzan sus derechos y sean responsables en la construcción de lo curricular. En este sentido, los sujetos de aprendizaje comienzan a ser activos y empoderados en cuanto toman conciencia de su realidad histórica, haciendo de ella una realidad cargada de sentido y con sentido crítico (Nayibe y León, 2005).

De ahí que el diálogo:

(...) más que una metodología es una actitud vital, un posicionamiento individual y colectivo que pone su acento en la construcción cooperativa de redes comunitarias y en la constante reinterpretación crítica de la realidad para la superación y la mejora de las condiciones de vida. El diálogo parte de una representación de la realidad como constructo colectivo y de la libertad humana como capacidad colaborativa de superar las contradicciones sociales. (González Monteagudo, 2014, p. 2).

Por ello, el lugar que cumple la acción y la reflexión en la dialogicidad es fundamental, donde sin la primera, la palabra se vuelve simple palabrería, mientras que sin la reflexión esta se convierte en mero activismo (Freire, s. f., p. 56). Si no se potencializa o no se da cabida en este aspecto fundamental, no se darían las condiciones necesarias desde la acción educativa, para llegar al proceso liberador de la educación, una vez pasado por el proceso de la concienciación y la transformación. En realidad, se estaría en un proceso de “educación bancaria”, en el cual a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no se les encaminaría a un proceso de liberación que fomenta – en el caso de la Educación Religiosa Escolar y desde el enfoque de este proyecto de investigación – la dimensión espiritual (posibilitadora de sentido vida); la dimensión religiosa (constructora de sabiduría desde la comprensión creencias, símbolos, ritos); y la dimensión trascendente (la conexión vital y transformadora consigo mismo, los otros, el Otro y lo otro).

Pero, ¿cómo hacer posible esto en el marco de esta metodología liberadora? El diálogo es parte de la realidad existencial de hombres y mujeres, pues gracias a que estos se comunican, se rompe el silencio y se dan a conocer las propias comprensiones del mundo, de los otros y de su sentido de vida, donde el diálogo permite generar un encuentro como fruto del amor al mundo y a los hombres, generando, no en clave de una conquista o muestra de supremacía, sino un compromiso por los otros en camino de la liberación (Freire, s. f., p. 57).

De ahí que, desde el pensamiento de Paulo Freire (s. f.), se pueda llegar a reconocer unas condiciones para que se desarrolle un buen diálogo:

- Es fundamental la humildad como diálogo horizontal y como actitud opuesta a la arrogancia y a la autosuficiencia, pues, sin esta, el hombre “no puede aproximarse al pueblo” (p. 73) para que este sea libre, lo que se produciría sería opresión e imposición de un sistema determinado.
- Se hace necesario tener fe en los hombres, sobre todo en su vocación de ser más, es decir, un proceso de crecimiento constante y permanente de mejorar su humanidad. Este se convierte en un derecho y un deber de todos.
- La confianza en el testimonio que da el otro, pues sus intenciones son reales y concretas; de ahí que esta “va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo” (p. 74).

- La realización del diálogo se ha de desarrollar en clave de esperanza, pues solamente así se llega a la inclusión de los hombres para la construcción de una sociedad, pues, de lo contrario, el diálogo sería algo “vacío, estéril, burocrático y fastidioso” (p. 75).
- Pensar crítico, pues es un poder que las personas tienen, pues este consiste en un:

poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido (...) este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir. (Freire, s. f., p. 74).

Es necesario mencionar, en relación con el contexto de la ERE y su diseño curricular, la importancia de este elemento del diálogo entre el docente y el estudiante con su contexto, ya que ambos actores tienen sus propias cosmovisiones y comprensiones del mundo, por lo que no se debe llegar a aplicar un manual específico, siendo necesario que la propuesta curricular se construya en conjunto. El problema no radica propiamente en que haya unos lineamientos, sino en la búsqueda de unos estándares que apliquen para todos, pues si estos no tienen en cuenta el contexto, no se logrará desarrollar la triple dimensión nuclear (lo espiritual, lo religioso y lo trascendente) para la formación desde la ERE. En esta línea:

para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición —un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma no estructurada.

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, con base en los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. Uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de “buen hombre”, se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los

hombres mismos. ‘El humanismo –dice Furter– consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto’. (Freire, s. f., p. 62)

Por ello, siguiendo este panorama, se debe afirmar que, para contribuir a esa formación integral que anhela, la escuela ha de generar espacios que propicien para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes la construcción de un proceso de humanización a través del diálogo, dónde el área de Educación Religiosa Escolar en su reflexión curricular pueda ser una gran aliada en dicho proceso de formación desde su naturaleza y fundamentos epistemológicos, legales y pedagógicos.

El contenido del currículo es un capital cultural; por tanto, objeto acumulable y reproducible en el marco de estructuras, visibles e invisibles, que determinan la distribución de ese capital y en el mantenimiento o expansión de brechas de desigualdad académica. Esto exige comprender los programas más allá de un listado de contenidos; es decir, contemplar los procesos individuales del estudiantado y los procesos sociales del centro educativo, comunidad y país que se encuentran vinculados con la construcción del significado de cada contenido. (Torruño, 2016, p. 38)

Concientización

El momento de la concientización es el momento más relevante de este segundo momento, pues, siguiendo el planteamiento de Freire (s. f.), el proceso de concientización se logra cuando las personas – en este caso, docente y estudiante – logran integrar todos los factores que inciden en el proceso histórico puntual para así, en una segunda instancia, organizar la acción educativa en línea de la vida en comunidad y completar el proceso de liberación, donde “se trata de colaborar para recuperar lo auténtico y la integridad del ser” (Chesney, 2008, p. 54). En el caso de la reflexión curricular en Educación Religiosa Escolar desde la perspectiva socio-crítica-humanista, para que la concientización se lleve a cabo es preponderante haber pasado por el primer momento de contexto y precedentes curriculares, promover la dialogicidad y, así, tomar conciencia como expresión de la búsqueda responsable de liberación, llegando a la transformación de la realidad histórica cargada de sentido.

Para ello, Chesney Lawrence (2008) afirma que:

Las fases que planteó Freire en el proceso de concientización son tres: la mágica, la ingenua y la crítica. En cada una de ellas, el oprimido define sus problemas, luego reflexiona sobre las causas y, finalmente, actúa; es decir, cumple con las tareas concretas que supone la realización de los objetivos liberadores. (p. 54)

La finalidad por la que se propende es la reflexión curricular desde una perspectiva socio-crítica-humanista, donde sea relevante la conciencia crítica transformadora, sobre todo, porque todas las fases que menciona Chesney (2008), siguiendo a Paulo Freire, reconocen sus problemas, reflexionan y actúan.

En este sentido, la fase de conciencia crítica, como culmen del proceso de concientización (reconocimiento, individualización y acción transformadora para todos), apuesta a la humanidad de las personas, donde estas tendrán conciencia de todas aquellas realidades de relación entre sistemas opresores y oprimidos que no le permiten ser, tanto para el mismo como para los demás (Freire, s. f.).

Por consiguiente, al tomar conciencia de su contexto histórico con sus condicionamientos y anhelo de libertad –de Ser – proceden a hacer lo necesario para que su mundo no sea un mero lugar donde habita, al estilo de los animales, sino que lo recrean y transforman haciendo de este un lugar cargado de sentido (Freire, s. f., p. 67). Por ello:

Lo propio de los hombres es estar, como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad, en la cual históricamente se dan las “situaciones límites”. Y este enfrentamiento con la realidad para la superación de los obstáculos sólo puede ser hecho históricamente, como históricamente se objetivan las “situaciones límites” (...)

Y es como seres transformadores y creadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones. (Freire, s. f., pp. 68-69)

Con esta comprensión de la persona en búsqueda de liberación, como un ser en el mundo y en diálogo con él, la conciencia crítica e histórica “es una propiedad exclusiva de los sujetos humanos, [...] poseen las notas distintivas de la pluralidad, crítica, intencionalidad, temporalidad y trascendencia” (González, 2007, p. 53). Por ello, la acción educativa es “una

actividad problematizadora, crítica e investigativa, que tiene por objeto develar la realidad para poder situarnos todos (no sólo los educandos, también los educadores) de una manera más lúcida y crítica en nuestro entorno” (González, 2007, pp. 56-57).

De ahí que resuenan las palabras de Syed Ali Ashraf (2002), cuando afirma sobre la importancia y el lugar de la Educación Religiosa: “La humanidad no es, pues, una aportación que recibimos del exterior. Es algo innato, pero necesita despertarse y alimentarse. Una vez despertado proporciona el <<inmenso placer de ser humano>> (p. 338). En pocas palabras, cuando desde la Educación Religiosa se desarrollan la triple base nuclear, de manera simultánea, el estudiante hallará ese placer de tener sentido en su vida (dimensión espiritual), dándose profundamente a los demás (dimensión trascendente), reconociendo y valorando la sabiduría propia de las creencias, símbolos y ritos propias de la cultura (dimensión religiosa).

Transformación

En consecuencia, dentro del marco de esta metodología liberadora, se llega al proceso de transformación que ha de propender por el desarrollo del ser humano como fruto de un currículo socio-crítico-humanista en Educación Religiosa, reforzando así la identidad de la persona en sus múltiples dimensiones y el sentido de vida, en medio de un contexto plural y diverso desde la escuela, donde se lucha por la inclusión y el aprendizaje de las competencias y habilidades necesarias que se requieran para la transformación de relaciones de poder en la sociedad (Posada, 2005).

De tal manera que los sujetos de la escuela sean miembros activos del currículo, comprendiendo y viviendo que “a través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales (Freire, s. f., p. 69). Al respecto, también es importante entender que una práctica curricular innovadora para la enseñanza y aprendizaje de la ERE ha de llevar a la comunidad educadora en general, a los agentes educativos, a los estudiantes y líderes pedagógicos a trasegar por caminos de autoconocimiento, valoración, resignificación y re-dignificación de la existencia y de los proyectos de vida; haciendo propia la reflexión trascendente sobre los aspectos y aconteceres que deben ser incorporados con prontitud para cambiar radicalmente los proyectos de vida personales y colectivos, en el marco específico de las tres dimensiones.

Lo anterior quizás sea consecuente con apuestas centradas en: la conciencia colectiva del bien común; la centralidad en las esencias existenciales; la reivindicación de las interacciones humanas basada en principios y valores; la cultura de la vida, la valoración de la alteridad y la otredad; junto con el servicio y la solidaridad, la justicia y la equidad, la equidad de género y la igualdad de derechos y la interculturalidad. Siendo ello un despliegue de la metodología que se acoge para reflexionar y gestionar algunas orientaciones para la fundamentación, diseño e innovación de un currículo para la ERE.

La transformación, generalmente, está asociada al cambio y principalmente a la búsqueda de estados de mejora. La voluntad de transformar requiere un compromiso colectivo, y esto convierte a las acciones en propósitos comunes. Las instituciones educativas tienen la misión de motivar la formación de individuos transformadores, preocupados por indagar, intervenir, modificar la realidad. (Borgas, 2014, p. 42)

Hacia la deconstrucción y la transformación en la evaluación del currículo

Dentro del texto de la segunda fase de esta investigación, Gustavo Mahecha y Víctor Serna (2019), presentan una noción sobre la evaluación que está en consonancia con lo que se ha planteado para la reflexión de un currículo socio-crítico-humanista, pues es fruto de escuchar la praxis de los docentes a través de un proceso de entrevistas. En este sentido, lo primero que se ha de tener en cuenta es que:

cuando se habla de evaluación comúnmente se hace referencia a la emisión de un juicio de valor cuando se culmina un producto; pero en el caso del acto educativo, no es recomendable limitarse a ello puesto que la persona es un ser que se encuentra en un constante cambio, en una constante renovación y reconstrucción de sí mismo, por lo que nunca se contará con un sujeto completamente acabado y culminado. (2019, p. 104)

De ahí que esta noción de evaluación sea acorde con lo que se ha venido planteando a lo largo de este capítulo sobre aproximaciones curriculares en Educación Religiosa, pues desde que decide acercarse a la pedagogía socio-crítica-humanista, se ha de estar dispuesto, a partir de un ejercicio de diálogo y concientización, a ir transformando la acción educativa. Todo ello se ha realizado con miras a que dicha pedagogía sea acorde a las necesidades del contexto donde se desarrolla la acción educativa, para solidificar

la formación integral y, así, humanizar desde criterios de espiritualidad, trascendencia y valoración de la cultura religiosa.

Por ello, es importante volver a retomar las características de una evaluación en el plano educativo, planteadas por Cuellar y Moncada (2019), a saber:

Primero, ha de ser constante y flexible, puesto que no se ha de apartar al proceso de seguimiento de los estudiantes y sus realidades propias, donde el diálogo es un factor clave de este proceso.

Segundo, ha de ser sistemática con lo que se plantea en el Proyecto Educativo Institucional, el cual se ve reflejado en los currículos de las diferentes áreas del saber y que, a su vez, ha de recoger los tres contextos que se plantearon en el primer momento de la reflexión curricular (contexto personal-profesional, contexto próximo y contexto legal-educativo).

Tercero, la evaluación ha de ser participativa, pues la acción educativa es un proceso donde todos los agentes intervienen e inciden en el mismo. Allí, una vez se toma conciencia de su realidad histórica – como fruto de un proceso de liberación y, por ende, de humanización – necesariamente se llega a la transformación, aún más, siguiendo lo ya planteado, no se logra un proceso de transformación de la sociedad sin la participación activa de todos.

Cuarto, la evaluación ha de ser interpretativa y formativa, puesto que todos los resultados, al final del proceso, han de llevar indispensablemente a realizar una relectura y reconstrucción del proceso de enseñanza. Es imposible llevar la realización de un currículo socio-crítico-humanístico igual, más allá de que se comparta el mismo contexto o tiempo, pues las personas que interactúan allí son únicas, con experiencias y comprensiones propias de la realidad.

La anterior comprensión dinámica de la evaluación abre el horizonte para pensar también un esquema y metodología de formación, tendiente a la transformación en cuanto involucra y promueve las personalidades de los sujetos de aprendizaje.

Una evaluación transformadora es la que produce satisfacción de logro en el evaluado. Es una evaluación con la que se aprende, que enseña, reta y motiva. La evaluación así concebida atenderá entonces rutas de comprensión con un carácter orientador que guíe la toma de decisiones y de acciones que impulsen cambios de mejora. (Borgas, 2014, p. 42-43).

En el caso de la evaluación de un currículo socio-crítico-humanista para el área de Educación Religiosa, se requiere pensar en una técnica que sea acorde a lo que se desea alcanzar para las finalidades del área. Sin embargo, esto es algo complejo, al pensar en realizar un instrumento como tal que sirva como medida, pues se está hablando de unos procesos tanto amplios como diversos que hacen imposible la pretensión de abarcarlos a todos al mismo tiempo.

Hablar de una técnica evaluativa propia para la Educación Religiosa que sirva para todos es algo complejo, puesto que no todos los contextos educativos donde se desarrolla el acto educativo son iguales y la experiencia del docente, tanto a nivel profesional como religioso y espiritual, van a jugar un papel importante. (Mahecha y Serna, 2019, p. 2019)

Continuando con lo presentado por Mahecha y Serna (2019), lo que sí se ha de tener en cuenta, en este proceso, es que la evaluación para la ERE debe ser abordada de manera interdisciplinar para entender las pluricomprendiones del mundo (dimensión religiosa); conocimiento del hecho religioso donde se desarrolla el acto educativo y su contribución a la construcción de sociedad (dimensión trascendente); e indagación de cómo esta ha de aportar al sentido de vida (dimensión espiritual).

No obstante, hay que seguir pensando la evaluación en la Educación Religiosa Escolar, pues, en Colombia, aún es una labor por seguir abordando. Es ese sentido, representa una tarea que este equipo de investigación se ha propuesto desarrollar en fases posteriores.

Por consiguiente, se considera que la síntesis de unas proyectivas y prospectivas desde un enfoque crítico-social-humanista, en el marco de una metodología liberadora, donde son fundamentales la lectura de realidad (contextos), el diálogo de saberes (triple dimensión) y la emancipación (transformación de realidades), dinamizadas por procesos evaluativos, y que sirvan como aproximación al diseño curricular para la enseñanza aprendizaje de la ERE. Estas pueden ser las siguientes pautas para la gestión integral del currículo.

ELEMENTOS ORIENTADORES DE DESARROLLO CURRICULAR DESDE UN ENFOQUE SOCIO-CRÍTICO-HUMANISTA

A partir de las claridades realizadas en los apartados anteriores, cabe precisar que las estructuras orientadoras de la ERE que se presentan a continuación no pretenden ser un sistema rígido de enseñanza aprendizaje, sino una propuesta novedosa, sistemática y flexible que busca desencadenar en unas orientaciones generales para la construcción de un currículo desde un enfoque socio-crítico-humanista. Por ello, esta propuesta para el desarrollo curricular de la ERE invita a los docentes e instituciones, preocupados por la formación integral de los estudiantes y escudriñando nuevas formas de reconfiguración curricular que responda a las necesidades propias de los sujetos inmersos en los procesos educativos, a vincularse desde un análisis comprensivo, a estos elementos transformadores de la ERE. Su fin último es resignificar su papel formativo desde una metodología liberadora, en la cual sea evidente un carácter contextualizado, actualizado, articulado y fundamentado.

Para lograrlo, es indispensable entender con claridad que las dinámicas sociales colombianas se configuran bajo un sistema complejo de interacciones, ampliando las posibles maneras de comprensión de la realidad, de modo tal que se hace imprescindible recurrir a un amplio espectro de disciplinas. Dichas disciplinas, desde su objeto de estudio, logran vislumbrar ciertas características determinantes de elementos socioculturales que permiten la construcción de una identidad propia en el país.

De esta misma manera, establecer unas orientaciones para el desarrollo curricular de la ERE implica reconocer que la novedad de dicha propuesta está en lograr contextualizar los elementos antropológicos, epistemológicos y pedagógicos sugeridos allí, frente a las diferentes construcciones sociales vinculadas a las diversas culturas que conforman la nación.

Las instituciones y organizaciones educativas de orden privado y público posibilitarán una formación integral de los educandos mediante la consolidación de una ERE que supere los intereses proselitistas de las confesiones religiosas existentes en Colombia y atienda a las necesidades de cultura religiosa, formación humana y ciudadana, cultivo de la dimensión espiritual y comprensión del fenómeno religioso como elemento configurativo de la cultura. (Quitíán, 2019, p. 51)

Las orientaciones propuestas para tal renovación curricular de la ERE se fundamentan en el paradigma socio-crítico-humanista, ya que su esencia favorece el reconocimiento social de los sujetos en un contexto determinado, y contribuye al desarrollo de competencias basadas en la capacidad crítica. Ello, en consonancia con los objetos de estudio de disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología, la filosofía y la fenomenología, logran formar aspectos trascendentes, espirituales y de pluralismo religioso en los sujetos. Esto permite la ampliación de su cosmovisión sobre la realidad y los motiva a transgredir los reduccionismos cientificistas contemporáneos, al punto de consolidar un sentido o sentidos de vida con un carácter identitario individual, pero con proyección social. De tal manera que brindan una respuesta clara a los fines educativos de la ERE establecidos en la ley colombiana, donde es fundamental el crecimiento integral.

Este paradigma introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción reflexión de los integrantes de la comunidad. (Alvarado y García, 2008, p. 189)

A continuación, se presentan los elementos fundamentales que conforman esta propuesta de renovación y/o transformación del currículo de la ERE, configuradas como una posibilidad de apertura del sujeto a un contexto más plural y diverso, asumiendo nuevos retos para la construcción personal y social de identidad, y que se convierte en plataforma para diferentes campos. A su vez, el uso de oportunidades de resignificación espiritual, trascendente y de valoración de la diversidad desde el pluralismo religioso, como categorías esenciales de una ERE, cuyo fin último está dado por su papel protagónico en la formación integral del ser humano, así como por el desarrollo de la habilidad crítica en tanto aspecto primordial en la comprensión real de la vida en lo cultural, lo político y lo espiritual, en contextos determinados.

La estructura de esta propuesta se presenta por medio de competencias, mediante las cuales se busca fortalecer, en el sujeto, la profundización en tres categorías que, como se ha visto a lo largo de las tres fases correspondientes de esta investigación –incluyendo la presente–, son la esencia de la Educación Religiosa Escolar. Estas son: la espiritualidad, lo trascendente y lo religioso, las cuales se fortalecen por medio de los aportes que hacen diferentes disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología, la

filosofía y la fenomenología⁶¹ a la ERE y a la construcción integral del ser humano por medio de su propio estatuto epistemológico y base metodológica. En este sentido, se plantea como línea de construcción del microcurrículo, un desarrollo de competencias básicas, genéricas, específicas y proyectivas, enmarcadas en las tres categorías ya enunciadas, gracias a la relación de estas con las disciplinas aportantes a la ERE, así como a la construcción integral del sujeto desde las apreciadas, valoradas y siempre promotoras del conocimiento, preguntas orientadoras.

Competencias básicas

Las competencias básicas son entendidas como aquellas que buscan fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades, conocimientos y modos de ser y actuar que serán la base fundamental del progreso en las demás competencias configuradas como posibilidad de realización del ser. Dichas competencias, en el caso particular de la ERE, a partir de lo espiritual, lo trascendente y lo religioso, conducen a la persona a alcanzar un alto grado de estructuración antropológica que le permitan relacionarse e interactuar de manera edificante con los diferentes contextos que conforman la realidad.

(...) un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos que son adquiridos y desarrollados por sujetos a lo largo de su vida y son necesarias para participar con eficacia en los diferentes contextos sociales. (Rodríguez, 2007, pp. 141-142)

⁶¹Como resultado de la primera fase de la investigación, se publicó el libro denominado *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (Botero y Hernández, 2017), en el cual se expresan, de manera específica, los aportes que cada una de las disciplinas en cuestión hace a la Educación Religiosa Escolar, y que pueden favorecer la construcción del microcurrículo en relación con las orientaciones aquí presentadas.

Tabla 5.1

Orientaciones para el desarrollo y la construcción de competencias básicas

Categorías	Componentes	Descripción	Preguntas orientadoras
Espiritualidad Trascendencia Pluralismo religioso	Antropológico	El componente antropológico debe brindar los elementos estructurales para la construcción individual de la personalidad y la edificación colectiva de la identidad, de manera tal que los niños y niñas logren reconocerse como sujetos históricos arraigados a un contexto particular y a unas tradiciones culturales que determinan una intuición antropológica propia de su humanidad.	<p>¿Cuáles son los factores socioculturales que determinan las condiciones antropológicas de los sujetos en el contexto particular?</p> <p>¿De qué manera afectan dichos factores en la comprensión de ser humano de los sujetos en cuestión?</p>
	Sociológico	El componente sociológico debe establecer claramente los patrones sociales que determinan las interacciones sociales entre los niños y niñas con los demás miembros de la comunidad, esclareciendo en ellos su capacidad trascendente, en función de la alteridad, la identificación de la libertad y la importancia de reconocer en la interculturalidad nuevas formas de identidad que conduzcan al desarrollo de la capacidad de respeto e interacción con la diferencia.	<p>¿Qué aspectos individuales y colectivos determinan las interacciones sociales entre los sujetos del contexto particular?</p> <p>¿De qué manera la individualidad trascendente de los agentes inmersos en el proceso educativo le permiten reconocerse como un sujeto social libre constructor de comunidad?</p> <p>¿Cómo afectan las instituciones propias del contexto las condiciones de interacción social con la diversidad y la interculturalidad?</p> <p>¿De qué manera el reconocimiento de distintas formas de identidad permite un diálogo plural que favorezca la construcción de relaciones humanas basadas en el respeto y la cordialidad?</p>

Continuación *Tabla 5.1. Orientaciones para el desarrollo y la construcción de competencias básicas*

Categorías	Componentes	Descripción	Preguntas orientadoras
Espiritualidad Trascendencia Pluralismo religioso	Psicológico	El componente psicológico debe conducir a los niños y niñas al reconocimiento del yo, en relación con el otro, lo otro y el Otro, brindando una percepción general del sentido de la realidad en relación con las diferentes tradiciones de carácter político o religioso que han sido determinantes en la configuración de los diferentes imaginarios sociales, específicamente el relacionado con la divinidad.	<p>¿Qué imaginarios particulares están presentes en la comunidad sobre lo divino y su relación con lo humano y su entorno?</p> <p>¿Qué características específicas definen la identidad de los sujetos que habitan un contexto específico?</p> <p>¿Cuál es el fin último de la existencia que subyace a la identidad de los sujetos en cuestión?</p>
	Filosófico	El componente filosófico se centra, particularmente, en reconocer las construcciones epistemológicas desarrolladas por la filosofía de la religión en cuanto a la identidad, historia y estructura del hecho religioso, además de ampliar el horizonte teórico-conceptual como posibilidad de análisis de la religión y su papel frente a la pregunta por el sentido.	<p>¿Cuáles son los factores identitarios, históricos y estructurales del hecho religioso?</p> <p>¿De qué manera los aspectos de identidad, historia y estructura del hecho religioso determinan las interacciones sociales de los sujetos en su cotidianidad?</p>
	Fenomenológico	El componente fenomenológico dentro del desarrollo de competencias básicas debe encaminar a los niños y niñas a relacionar su individualidad con las diferentes manifestaciones de lo divino, en relación con sus factores familiares que determinan, en gran medida, sus características culturales y religiosas, las cuales le permitirán entablar diálogo con otros sujetos provenientes de otras experiencias socioculturales.	<p>¿Qué tipo de relaciones se presentan entre los sujetos particulares y el fenómeno religioso presente en la sociedad que los circunda?</p> <p>¿Qué tipo de manifestaciones y expresiones de carácter religioso son recurrentes y diferenciadoras en las dinámicas sociales y educativas de los sujetos en cuestión?</p>

Fuente: elaboración propia.

Competencias genéricas

Las competencias genéricas son el resultado de la capacidad que tienen los sujetos para identificar los elementos diferenciadores e integradores de distintas disciplinas o saberes específicos. De esta manera, se configuran como el conjunto de saberes, experiencias y actitudes que le permiten a los individuos actuar, en un contexto determinado, por medio de la puesta en común de sus destrezas y habilidades. Ello, además de poseer la capacidad para solucionar problemas por medio de sus habilidades lingüísticas y sociales que entran en directa relación con los sujetos de los distintos entornos o situaciones particulares. De este modo, las competencias específicas de la ERE buscan que el estudiante logre interrelacionar los aspectos epistemológicos propios de cada componente disciplinar, para así lograr una mirada teleológica de la realidad y, en ese sentido, pueda interactuar de una manera más clara, abierta y flexible con la sociedad.

Son atributos compartidos por una serie de profesiones conexas, que pueden desarrollarse en diversas disciplinas académicas y son transferibles dentro de ciertos límites. Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, su importancia radica en responder a las demandas de un mundo cambiante. (Chaparro y Urra, 2013, p. 5)

Tabla 5.2

Orientaciones para el desarrollo y la construcción de competencias genéricas

Categorías	Componentes	Descripción	Preguntas orientadoras
Espiritualidad Trascendencia Pluralismo religioso	Antropológico	El componente antropológico debe ir consolidando en los niños, niñas y adolescentes una personalidad de carácter social, en donde los sujetos, al reconocerse como seres históricos, logren fijar en su ser elementos culturales que, además, de generar identidad, logren entrar en relación, reconocimiento y valoración con otros sujetos, producto de los distintos constructos culturales que pueden hacer parte de una misma región.	¿Qué aspectos de la personalidad individual permiten evidenciar una construcción de identidad histórica con carácter social, que permita el diálogo intercultural y diverso?

Continuación *Tabla 5.2. Orientaciones para el desarrollo y la construcción de competencias genéricas*

Categorías	Componentes	Descripción	Preguntas orientadoras
Espiritualidad Trascendencia Pluralismo religioso	Sociológico	El componente sociológico ha de favorecer en los niños, niñas y adolescentes la capacidad de interacción social, basada en el respeto por la diferencia y la institucionalidad, la libertad como valor espiritual y el reconocimiento del hecho religioso como elemento constructor de la sociedad y de interacción recíproca que favorece el progreso de la humanidad.	<p>¿Qué aspectos relacionales favorecen la construcción social del conocimiento?</p> <p>¿Qué imaginarios sociales existen sobre la libertad y la institucionalidad como factores sociales que determinan, en gran medida, la construcción de sentido fundado en la capacidad trascendente de la humanidad?</p> <p>¿Qué factores culturales particulares son determinantes para fortalecer en los estudiantes el diálogo intercultural y multirreligioso, basado en el respeto y la cordialidad?</p>
	Psicológico	El componente psicológico ha de beneficiar en los estudiantes una capacidad de autocoñocimiento, autorreflexión y autorresignificación de experiencias que le permitan reconocer en el otro un ser semejante en cuanto a condición, pero distinto frente a su manera de ser, pensar y actuar, producto de sus comprensiones personales sobre la realidad y su percepción particular sobre la divinidad.	<p>¿Qué principios constituyen la construcción individual del sujeto en su individualidad que le permitan conocerse, resignificarse y reflexionar sobre sí mismo en clave social?</p> <p>¿Qué perspectivas epistemológicas se configuran como explicación de la relación existente o no de la divinidad con la realidad?</p>

Continuación *Tabla 5.2. Orientaciones para el desarrollo y la construcción de competencias genéricas*

Categorías	Componentes	Descripción	Preguntas orientadoras
Espiritualidad Trascendencia Pluralismo religioso	Filosófico	El componente filosófico ha de favorecer en los estudiantes la habilidad de relacionar la identidad, la historia y la estructura de la religión como constituyentes que determinan los factores sociales de un contexto determinado en relación con cada sentido o sentidos de vida, logrando así la capacidad de determinar los componentes sustanciales que llevan a los seres humanos a entender ciertos fenómenos dentro de una misma función epistemológica y estructural.	¿Qué comprensiones epistemológicas de la realidad conducen a los seres humanos a estructurar un sentido o sentidos de vida, en donde se articulen los elementos identitarios, históricos y estructurales de los fenómenos sociales que lo circundan?
	Fenomenológico	El componente fenomenológico debe brindar a los estudiantes la capacidad de entrar en interacción con las distintas manifestaciones y expresiones del hecho religioso, de modo tal que, tras la comprensión de sus estructuras generales, logren identificar la importancia de las mismas en las construcciones socioculturales de los distintos contextos a nivel nacional.	¿Qué elementos constitutivos del entorno permiten a los sujetos identificar construcciones sociales interrelacionadas que les permitan establecer una comprensión estructurada de la realidad?

Fuente: elaboración propia.

Competencias específicas

Son los saberes y destrezas que los sujetos adquieren con mayor experticia en un campo disciplinar específico y que contribuyen a la acción social con una identidad y un carácter mucho más determinantes a la hora de afrontar las diversas situaciones que se presentan a nivel social. En ese sentido, estas competencias buscan que los estudiantes logren incorporar a su comprensión antropológica un conjunto de conocimientos especializados, los cuales, además de ampliar el horizonte epistemológico de lo

espiritual, lo trascendente y lo religioso, logren consolidar en su ser y en su actuar una opción clara de vida donde la apertura hacia lo plural se configure como estandarte de su acción armónica con la realidad diversa y cambiante de la sociedad. Para esta propuesta, son fundamentales los procesos de formación, en lo posible, personalizados, pues se dispone la consolidación de las comprensiones antropológicas y políticas en relación con los proyectos de vida.

Al respecto, Chaparro et al. (2013) explican que:

Se refieren a factores esenciales para el desempeño profesional y están relacionados con aspectos técnicos directamente vinculados con una ocupación, que difícilmente se pueden transferir a otros contextos laborales. Son consecuencia de los conocimientos y las habilidades adquiridas a través de un programa formativo, se relacionan con el conocimiento específico de un campo de estudio incorporando conocimientos convergentes o colindantes de diferentes disciplinas. (p. 5)

Tabla 5.3

Orientaciones para el desarrollo y la construcción de competencias específicas

Categorías	Componentes	Descripción	Preguntas orientadoras
Espiritualidad Trascendencia Pluralismo religioso	Antropológico	El componente antropológico debe ofrecer a los estudiantes un componente teórico conceptual que, tras la relación con sus propias experiencias y las diferentes comprensiones históricas de ser humano, logre consolidar su propia identidad en función de los aspectos que determinan su contexto, para así consolidar un sentido o sentidos de vida transformadores de su propio ser y de la comunidad.	¿Qué teorías antropológicas permiten definir el concepto particular de ser humano inherente a una tradición histórica y cultural propia de cada situación social?

Continuación Tabla 5.3. Orientaciones para el desarrollo y la construcción de competencias específicas

Categorías	Componentes	Descripción	Preguntas orientadoras
Espiritualidad	Sociológico	El componente sociológico ha de favorecer en los adolescentes la capacidad de reconocer, por medio de aspectos teórico-conceptuales, las distintas dinámicas sociales y la interacción interinstitucional, como elementos determinantes en el desarrollo y progreso de la sociedad y en donde el hecho religioso se configura como un elemento fundamental en dicho perfeccionamiento social.	<p>¿Cómo influye la comprensión específica de sujeto en el reconocimiento de la institucionalidad como factor fundamental en el progreso y desarrollo social?</p> <p>¿Qué componentes teórico-conceptuales configuran la relación sujeto-institucionalidad?</p>
Trascendencia Pluralismo religioso	Psicológico	El componente psicológico debe contribuir en la formación conceptual clara de lo divino y todos los componentes derivados de su relación con lo humano, en función de la construcción y resignificación del yo. Este debe estar en relación con las distintas comprensiones y tradiciones sobre el fin último de la realidad, de modo tal que, por medio de argumentos consistentes, cada sujeto logre interpretar de manera clara y convincente su condición como producto de la historia y la tradición.	<p>¿De qué manera las construcciones individuales sobre la relación entre lo divino y lo real se convierten en aspectos determinantes de la construcción del yo y su relación de alteridad y transformación del entorno?</p>

Continuación *Tabla 5.3. Orientaciones para el desarrollo y la construcción de competencias específicas*

Categorías	Componentes	Descripción	Preguntas orientadoras
Espiritualidad Trascendencia	Filosófico	El componente filosófico basada en los estudios de la religión, ha de garantizar en los estudiantes una mirada más imparcial frente a las diferentes reflexiones generadas en torno a lo religioso, de manera que, al reconocer sus elementos esenciales, esté en la capacidad de interpretar su contexto y, así, establecer nuevas formas de comprensión de los fenómenos que lo rodean, siempre con sentido crítico y social con miras a entablar interacciones de toda índole de carácter diverso y plural.	<p>¿Cuáles son las diferentes teorías de comprensión e interpretación de lo religioso en relación con el sujeto y la cultura?</p> <p>¿De qué manera los sujetos logran ser críticos de su entorno, con miras al reconocimiento de valores culturales e históricos significativos o por mejorar que pueden entrar en diálogo con otras culturas y formas de ser y de pensar?</p>
Pluralismo religioso	Fenomenológico	El componente fenomenológico debe proponer a los estudiantes elementos conceptuales que les permitan estructurar conocimientos de reconocimiento e interpretación de la realidad, de forma que las manifestaciones y expresiones sobre la diversidad cultural y religiosa generen condiciones para entablar un diálogo con distintas expresiones culturales y religiosas, enmarcadas en el respeto y reconocimiento de la diferencia como factores fundamentales de una sociedad con posibilidades para vivir en armonía y paz.	<p>¿Cuáles son los elementos conceptuales más significativos que pueden brindar a los sujetos una visión teleológica de la sociedad, con fines de interpretación particular y resignificación de su experiencia personal en la realidad con perspectiva intercultural?</p>

Fuente: elaboración propia.

Competencias proyectivas

Estas competencias son el resultado de un trabajo continuo y disciplinado, a través del cual los sujetos inmersos en la actividad educativa logran interconectar los conocimientos, habilidades, destrezas y demás elementos de carácter espiritual, trascendente y religioso con otras disciplinas y saberes. Estos, al estar expuestos a la experiencia social, cultural, política y religiosa del contexto particular y general, logran configurarse en un horizonte de vida en donde las acciones se establecen como una posible actitud de transformación de los entornos sociales y resignificación de lo espiritual, como condición fundamental para afrontar las problemáticas que acaecen al ser humano por su propia naturaleza existencial.

Tabla 5.4

Orientaciones para el desarrollo y la construcción de competencias proyectivas

Categorías	Componentes	Descripción	Preguntas orientadoras
Espiritualidad Trascendencia Pluralismo religioso	Antropológico	El componente antropológico debe brindar herramientas para que los jóvenes consoliden su identidad y, de esta manera, sean capaces de reconocerse en función de sus semejantes. Es decir, que logren determinar su proyecto de vida individual y familiar con un carácter de transformación social y de carácter humanizante y humanizador. Para ello, se sugiere promover actitudes espirituales, trascendentes y de pluralismo religioso, con el propósito de transformar el entorno y la realidad personal de los colectivos humanos.	¿De qué manera la individualidad de cada persona, fundada en su sentido de vida y que se materializa en el proyecto personal de vida, logra impactar como agente social transformador con carácter humanizante y humanizador?

Continuación *Tabla 5.4. Orientaciones para el desarrollo y la construcción de competencias proyectivas*

Categorías	Componentes	Descripción	Preguntas orientadoras
Espiritualidad Trascendencia Pluralismo religioso	Sociológico	El componente sociológico debe brindar a los estudiantes elementos que los ayuden a vislumbrarse como agentes activos y transformadores de la sociedad, por medio de la capacidad propositiva de soluciones a problemáticas sociales y, especialmente, como sujetos que, reconociendo su historia y tradiciones, se ven en el deber de aportar al progreso de su comunidad local, regional y nacional.	¿Bajo qué criterio social se debe formar al estudiante para lograr desarrollar su sentido identitario por la región y la nación?
	Psicológico	El componente psicológico está en el deber de afianzar las convicciones personales sobre lo humano y lo divino, de modo tal que se preserve la identidad individual y social, pero siempre con la particularidad de estar abierta a las diversas cosmovisiones que cada sujeto ha determinado, gracias a sus propias construcciones sobre el individuo, su origen y contexto particular.	¿Qué convicciones se deben forjar en los estudiantes para lograr ampliar su horizonte de comprensión e interacción con diversas formas de ser y ver el mundo?
	Filosófico	Dentro del desarrollo de competencias proyectivas, el componente filosófico ha de solidificar la habilidad crítica con carácter social, de manera que los estudiantes estén en la capacidad de interactuar en la sociedad con argumentos con los cuales, además de consolidar sus ideales, logren proporcionar diferentes miradas y posibles soluciones a las diferentes realidades sociales que se forjan en el contexto nacional e internacional.	¿Qué estructuras conceptuales de carácter crítico deben favorecerse para interactuar de forma argumentativa con otros sistemas socioculturales basados en distintos criterios epistemológicos y argumentativos?

Continuación *Tabla 5.4. Orientaciones para el desarrollo y la construcción de competencias proyectivas*

Categorías	Componentes	Descripción	Preguntas orientadoras
Espiritualidad Trascendencia Pluralismo religioso	Fenomenológico	El componente fenomenológico ha de fortalecer las dinámicas relacionales entre el sujeto y el hecho religioso, en la búsqueda de que las diferentes manifestaciones y expresiones se configuren como un campo de interacción, donde las distintas experiencias culturales y religiosas logren encontrar una convergencia que les permita a todos los seres humanos entablar una actitud de cuidado, respeto y promoción de lo diverso.	¿Cuáles son los puntos de convergencia entre las distintas tradiciones culturales y religiosas, en relación con la estructuración del sentido de vida de los sujetos que conforman la comunidad?

Fuente: elaboración propia.

Precisamente, esta comprensión no es rígida, porque tiene en cuenta perspectivas como la que deja clara Maldonado (2010):

(...) las versiones de las competencias docentes dependen de quien o quienes hagan la selección. Perrenoud (...) define diez competencias: 1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, 2. Administrar la progresión de los aprendizajes, 3. Concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación, 4. Comprometer a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, 5. Trabajar en equipo, 6. Participar de la administración de la escuela, 7. Informar y comprometer a los profesores pares, 8. Utilizar nuevas tecnologías, 9. Enfrentar los deberes y los dilemas éticos propios de la profesión, 10. Administrar su propio proceso de formación. (pp. 191-192)

Solo se sugieren orientaciones para unos lineamientos de formación en torno a categorías componentes con su descripción y preguntas problematizadoras, tendientes al alcance de competencias de carácter espiritual, trascendente y de cultura religiosa. Esto, para que, en medio de la infinita labor como educadores y en diálogo con los contextos e historias específicas, se pueda consolidar la propia versión de Educación Religiosa Escolar, donde no solo un sujeto, sino la comunidad entera pueda aportar para la construcción de conocimiento, desde ejercicios investigativos tendientes a satisfacer las propias necesidades y a consolidar los propios argumentos a

favor del sentido de la vida. Es por esta lógica de comprensión que se sugiere también una serie de reflexiones para promover, de manera individual y colectiva, la gestión curricular para la ERE.

A MANERA DE CIERRE

En primer lugar, se sigue enriqueciendo la intención de esta obra investigativa en su conjunto, comprometiéndose con la consolidación de la identidad de la Educación Religiosa en el contexto educativo escolar, donde son importantes tanto la comprensión de las distintas tradiciones religiosas (pluralismo religioso), como la espiritualidad que subyace a ellas y que se deriva y manifiesta en dinámicas vitales llenas de sentido. Allí son posibles el amor, la justicia, la paz y otros valores en las distintas direcciones de las relaciones (dimensión espiritual), y también, las búsquedas metodológicas a favor de la emancipación y transformación de realidades, procurando mejores estilos de vida (trascendencia), que se vean reflejados en el cotidiano vivir de quienes participan de la Educación Religiosa Escolar.

Se han dado pasos considerables para comprender que hacemos parte de un sistema educativo, no reducido a las dinámicas comunes de escolarización en aspectos temporales, metodológicos, curriculares, didácticos, evaluativos, ni mucho menos al momento de querer analizar, comprender y sistematizar aquello que sienten, piensan y actúan las diversas comunidades académicas acerca de su labor docente en los variados contextos donde se desarrolla la ERE. Contrario a ello, se constata que se es parte de un sistema social y educativo, el cual, bajo el esquema enriquecedor de la interinstitucionalidad interdisciplinar, sigue dando frutos abundantes tanto en la construcción de conocimiento, como en la vinculación de sujetos de investigación a favor de la interacción dinámica con capacidad procesual, en el ejercicio de soñar y perseguir dichos sueños tendientes a la formación integral.

Hoy, dicha labor investigativa está representando a la Universidad Santo Tomás, la Fundación Universitaria Lumen Gentium de Cali y la Universidad Católica de Oriente, pero se avanza acercándose y contagiando muchos otros espacios. Esto, tanto para aportar a la resignificación de la labor educativa en el marco de la ERE, como para consolidar cada vez más un equipo investigador interdisciplinar que crece y se compromete para pensar, por ejemplo, una didáctica y evaluación que atiendan a las dinámicas particulares de la formación trascendente, espiritual y pluralista en lo

religioso, así como en la búsqueda necesaria e incansable de la formación y transformación de personalidades integrales.

Ahora, es más comprensible por qué un currículo en ERE, desde la lógica de orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación. Y es porque se quiere favorecer el acercamiento abierto y flexible a la reflexión y comprensión frente a los cambiantes y complejos contextos (macrocurrículo), a partir de lógicas de relación donde sean relevantes la incertidumbre, el diálogo articulador y posibilitador, la diversidad y la inclusión, con pretensiones de emancipación, como medios clave para interconectar la realidad, con las realidades que se viven. Dicho acercamiento a la reflexión debe hacerse procurando, en todos los casos, el sentido de la vida y la promoción de la autonomía, de tal manera que se puedan diseñar e implementar meso y microcurrículos pertinentes al contexto y la intencionalidad de formación integral, en el marco de la triple dimensión, motivando para la innovación, en términos de introducción de cambios planeados y con intencionalidad educativa, para lograr transformaciones en las prácticas educativas y en el contexto intra y extra escolar. Se trata, pues, de todo un entramado para promover el desarrollo de la espiritualidad, la trascendencia y los estudios de la religión desde un enfoque de pluralismo religioso, con los fines que cada comunidad descubra oportunos en el marco de las búsquedas de la comunidad humana.

Se puede afirmar, en medio de las múltiples reflexiones educativas, que se está invitando a promover y vivir la formación espiritual, trascendente y religiosa desde la consolidación de competencias a partir de un enfoque socio-crítico-humanista, en cuanto profundo, transformador, humanizador y holístico. Enfoque que, además, se formula preguntas y comprende profundamente problemáticas, dialogando con múltiples saberes que enriquezcan posibilidades para atenderlas con criterios de emancipación, no solo en teoría, sino como sujeto competente y empoderado para descubrir el sentido y sentidos cotidianos de vida, promoviendo que sea allí donde se viva la diversidad religiosa, la trascendencia y la espiritualidad.

Por eso, de manera decidida, se evitan a lo largo del escrito recetas o instruccionalismos, pues como equipo investigativo se es consciente de que una comprensión curricular abierta y flexible desborda los planes, dirigiendo la mirada hacia las experiencias, las relaciones, las interacciones y demás elementos de lo que se denominó gestión curricular en ERE. Aquí se vuelven fundamentales perspectivas retrospectivas, circunspectas y prospectivas,

donde la educación se concibe como un proceso de acción cultural y una posibilitadora de la humanización a partir de la relación con los contextos, la evaluación de estos en cuanto deconstrucción y valoración, con fines de liberación y emancipación.

Esta comprensión pensada como posibilitadora de orientaciones para unos lineamientos curriculares ubica al estudiante como eje y centro del proceso educativo, sin desconocer la labor mediadora del educador, quien tiene la responsabilidad de atisbar proyectivas y prospectivas para que la comunidad educativa siga creciendo en el marco de las propias necesidades, acudiendo a metodologías investigativas acordes con la particularidad del contexto. Lo más afortunado, en este caso, es que dichas proyectivas y prospectivas van siendo históricamente mucho más cercanas a las posibilidades de formación integral y potenciadora de múltiples posibilidades de vida pluralista, trascendente y espiritual, en el marco de la apertura, el reconocimiento y la valoración de lo diferente, así como en la inculturación y articulación, la horizontalidad y el diálogo, la resignificación desde el conocimiento pedagógico de la realidad y el diálogo de saberes con pretensiones de transformaciones vitales, realizadoras y liberadoras.

Precisamente, por lo anterior, se ha optado por representar gráficamente algunas de las intenciones problematizadoras de donde se derivan unas competencias básicas, genéricas, específicas y proyectivas, las cuales pueden ser consolidadas en los microcurrículos, mitigando así, comprensiones erradas que se han naturalizado en la cultura religiosa, la trascendencia y la espiritualidad y que, como se demuestra a lo largo de las distintas fases de la investigación, no hacen bien a la construcción de personalidades críticas, integrales y promotoras del diálogo de saberes a favor de la emancipación y la liberación. Dichas competencias están llamadas a vivirse en los distintos escenarios de socialización, evidenciando que sí es posible la realización personal y comunitaria desde comprensiones de armonización, integralidad y unificación vital. Es solo un aporte desde la lógica de orientaciones para servir a otros como puente, pero es claro que no somos el único puente.

REFERENCIAS

- Alvarado, L. y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- 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>
- Borjas, M. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros rostros*, 16(30), 35-45. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6515582.pdf>
- Botero, D. y Hernández, A. [Comp.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica.
- Chaparro Maldonado, M. Y. y Urra Canales, M. (2013). Competencias básicas y genéricas: una visión desde los trabajadores sociales ubicados en el área de Gestión del Talento Humano. *Hojas y Hablas*, (10), 54-69. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/12/35>
- Chesney, L. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Rhec*, (11), 51-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4015700>
- Cuellar, N. y Imbachi, C. (2016). Sentido de la vida y trascendencia humana, aportes al fundamento epistemológico de la ERE desde la psicología de la religión. *Actualidades Pedagógicas*, (68), 179-197. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss68/6/>
- 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
- De Tezanos, A (2019). *El “curriculismo”, la práctica pedagógica y la subrogación de la enseñanza*. [Documento de trabajo]. Universidad de Antioquía. Medellín
- Conferencia Episcopal Colombiana. (2017). *Lineamientos y estándares curriculares para el área de educación religiosa*. Delfin.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores.
- González Monteagudo, J. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. *Anuario Pedagógico*, (11), 53-64. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/68376/2007f%20es%20ar%20Poveda%20StoDgo.pdf?sequence=1>

- Iafrancesco, G. (2013). *La gestión y evaluación curricular en una escuela transformadora*. Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora [CORIPET].
- Mahecha, G. (2017). *Formación política y educación popular en el caso de la misión juvenil de la fraternidad a favor de la justicia, la verdad y a vida* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- 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). 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 (Ed.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 85-124). Sello Editorial Unicatólica.
- Maldonado, M. (2010). *Currículo con enfoque de competencias*. Metodología para el diseño curricular. ECOE Ediciones.
- Meza, J. [Ed.] (2015). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, Fundamentos y Perspectivas*. Pontificia Universidad Javeriana y San Pablo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Resolución 09317 de 2016, 6 de mayo, por la cual se adopta e incorpora el Manual de Funciones Requisitos y Competencias para los cargos directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357013.html?_noredirect=1
- Moncada, C. (2019). *¿Qué es lo nuclear de la Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia?* En N. Cuellar y C. Moncada (Ed.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia*, (pp. 51-84). Sello Editorial Unicatólica.
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa Escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Revista Educación y Educadores* 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Nayibe, L. y León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 9(29), 159-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1311589>
- Posada, J. (2005, 19 a 22 de septiembre). *El pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la interculturalidad* [Ponencia]. V Coloquio Internacional Paulo Freire, Recife, Brasil.

- Quitián, E. (2019). Los estudios de la religión y la educación religiosa escolar. En N. Cuellar y C. Moncada (Ed.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia*, (pp. 27-50). Sello Editorial Unicatólica.
- Roa, L. y Restrepo, L. (2014). El currículo incluyente y diverso de la clase de religión en escuelas del Cauca, Colombia. *Revista de investigaciones UCM*, 14(24), 98-109.
- Rodríguez, R. (2006). Investigación curricular: conceptos alcances y proyecciones en instituciones de educación superior. *Hallazgos*, (6), 63-82. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165005.pdf>
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Humanismo y Trabajo Social*, (6), 139-153. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/678/67800606.pdf>
- Toruño, C. (2016). Fundamentos curriculares de un currículo crítico para el nivel preuniversitario en Costa Rica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XI(2), 17-43. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/download/9145/10670/>
- Viché, M. (julio, 2014). *La dialogicidad. Metodología de una animación sociocultural liberadora*. *QuadernsAnimacio.net*, (20), 1-17. http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veinte/index_htm_files/dialogicidad.pdf