

CAPÍTULO 4.

EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR: HACIA UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA EN EL MARCO DE LA ESPIRITUALIDAD

Camilo Alfonso López Saavedra²¹ - Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán²² - Haider Enrique Cubillos Hernández²³ - José Edwar Escobar Mejía²⁴ - Ciro Javier Moncada Guzmán²⁵ - Natalia Cuellar Orrego²⁶

El hombre está siempre orientado y ordenado a algo que no es él mismo; ya sea un sentido que ha de cumplir ya sea otro ser humano con el que se encuentra. En una u otra forma, el hecho de ser hombre apunta siempre más allá de uno mismo, y esta trascendencia constituye la esencia de la existencia humana.

(Frankl, 1994, p.11)

²¹ Doctor y magíster en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Licenciado en Ciencias Religiosas y Ética de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos de Tunja. Docente de la Facultad de Teología de la Universidad Santo Tomás y catedrático de la Universidad San Buenaventura. Correo electrónico: alfonsolepezsaa@gmail.com.

²² Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciado en Teología de la Universidad Javeriana. Profesional en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios. Docente de Ética y Educación Religiosa Escolar en el Colegio San Rafael IED. Docente-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.

²³ Estudiante de la maestría en Filosofía Latinoamericana de la USTA. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa Universidad Santo Tomás. 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.

²⁴ Estudiante de doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Filosofía Contemporánea de la Universidad San Buenaventura. Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Directivo docente del colegio Germán Arciniegas IED y docente investigador de la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Líneas de investigación: hermenéutica, educación religiosa, pedagogía y didáctica. Correo electrónico: josedward@gmail.com.

²⁵ Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, con estudios eclesiales en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá. Docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de USTA Colombia, y de la maestría en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Miembro de la Red de programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE). Líneas de investigación: investigación formativa, espiritualidad, estudios de la religión y ERE. Correo electrónico: cjm2321@gmail.com.

²⁶ Magíster y licenciada en Filosofía de la Universidad del Valle. Docente e investigadora del Departamento de Humanidades de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas Afines (REDERE). Líneas de investigación: filosofía, estudios de la religión, psicología, humanidades y logoterapia. Correo electrónico: nallaego@hotmail.com.

INTRODUCCIÓN

En la travesía discursiva que se ha desarrollado a lo largo de los capítulos anteriores, se ha intentado presentar a la didáctica específica como un campo disciplinar de la pedagogía, cuya intención es la reflexión y la praxis de los procesos de enseñanza de los saberes, desde la prospectiva de la promoción del aprendizaje, donde se relacionan constantemente el docente, el saber y el estudiante.

Ahora bien, la pregunta de este último capítulo es por la didáctica específica de la Educación Religiosa, didáctica que no es una disciplina, porque no es un tratado independiente de la práctica pedagógica, sino que es el campo en donde convergen los conocimientos de la ERE con el saber pedagógico del docente. Es decir, acción y reflexión que no se puede reducir a pensar actividades, estrategias o métodos, sino que se concreta como la comprensión holística de la articulación dada en el aula. Allí mismo es donde se privilegian aspectos como el currículo, lo práctico, lo didáctico, lo evaluativo, y los saberes propios de la ERE (espiritualidad, pluralismo religioso, apertura humana, estudios de la religión, sentido de la vida, diálogo interreligioso, etc.). De esta forma, se convierte en el lugar teórico-práctico, donde el docente se pregunta por las condiciones, los elementos y las formas de transformar un saber sabido en un saber enseñable, en el marco de contextos específicos ávidos del cultivo de la espiritualidad.

Asimismo, el recorrido investigativo de este proyecto ha permitido afirmar que la Educación Religiosa Escolar (ERE), enmarcada en la política pública sobre educación en Colombia (Botero y Hernández, 2017), tiene como intencionalidad aportar a la formación integral de los estudiantes, a partir de su articulación con el cultivo del sentido, el desarrollo del pluralismo religioso y la concienciación de la apertura humana (Cuellar y Moncada, 2019). Ello es, en últimas, una articulación con el proyecto de lo humano, a partir de su incidencia en el robustecimiento de la dimensionalidad humana desde tres componentes fundamentales: lo espiritual, lo religioso y lo trascendente.

Sin embargo, cuando estas tres dimensiones se piensan desde la perspectiva de la didáctica, es posible evidenciar la necesidad de concentrar la reflexión sobre la enseñabilidad de la articulación entre lo

interior y lo exterior, es decir, entre el cultivo de la interioridad humana y su proyección social en cuanto aprendizaje. Por ello, este último capítulo tiene como propósito favorecer el análisis de dicha tensión, inclinada hacia el empoderamiento de quien aprende, consolidando así la aproximación de una didáctica específica para la ERE en Colombia.

Para cumplir con dicho cometido, se asume la cimentación de dos conceptos fundamentales: la *interioridad* y la *apertura humana*. Estos se entienden como los núcleos problematizadores sobre los cuales hay que tejer la reflexión y el desarrollo de esta didáctica específica, de tal forma que allí pueda emerger la identidad de la misma, permitiendo no solo el cultivo de la dimensión del sentido, sino también la realización de la dimensión política del ser humano, y que, en medio de las dos, crezca el pluralismo religioso. Este último visto como un núcleo articulador que permite la construcción de una hermenéutica del mundo de la vida, cuya base cuenta con actitudes que valoran la riqueza de la diversidad cultural, desde donde subyacen múltiples características de espiritualidad. Al final, se resalta la importancia de lo que se ha denominado como la *enseñabilidad* desde la articulación de la historicidad y las acciones humanas. Al respecto, es cada vez más claro que esta perspectiva evita los llamados recetarios, para hacer énfasis en la importancia del empoderamiento de quien enseña a favor del aprendizaje, de acuerdo con las diversas historias que se ponen en juego en el acto educativo.

INTERIORIDAD

La espiritualidad puede ser comprendida de distintas formas, pero todas ellas tienen que ver con la dimensión trascendente del ser humano. Es decir, se relacionan con el despliegue de la interioridad desde su centro hacia la otredad, en una relacionalidad constitutiva, profunda y, a la vez, infinita y enorme hacia todo cuanto existe. En tal sentido, si bien esta ha venido siendo una investigación que toma distancia de la exclusividad de un ser superior como punto de partida para el desarrollo de la dimensión espiritual, en este caso, acoge la propuesta de Raimon Panikkar, quien alude a un triple entrelazamiento entre el Absoluto, el ser humano y el mundo, desde lo que se concibe como *intuición cosmoteándrica*.

Para el teólogo indo-catalán, la espiritualidad es una experiencia humana integral, dada a partir de esta triple apertura hacia el otro (alteridad), lo otro (ecosofía) y el Absoluto (teología):

Nuestra crisis actual y al mismo tiempo su mayor profundidad y vocación es comprender que el microcosmos humano y el macrocosmos material no son dos mundos separados, sino la misma y única realidad cosmoteándrica, en la que la tercera dimensión ‘divina’ es efectivamente el vínculo que unifica las otras dos dimensiones de la realidad. Por lo que aislarse en el intento de salvar la propia alma es puro egoísmo y cobardía, y arrojar uno todo entero a la tarea de salvar el mundo, pura vanidad y presunción. Para realizar la síntesis tenemos que ser cada vez más conscientes no solamente de la correlación entre aspectos internos y externos, humanos y cósmicos de la realidad, sino su inter-relación. (Panikkar, 2015, pos. 5693)

Dicho esto, es claro que el mundo asiste hoy a un despertar espiritual sin precedentes, pero con mayor madurez y disposición, al no caer en los extremos intimistas o activistas. Esto permite una consciencia de síntesis, donde la interioridad y la proximidad se imbrican en la única experiencia de lo real y, al mismo tiempo, la contemplación y la praxis se retroalimentan, independientemente del contexto en que se esté. Así pues, en la práctica cotidiana, cultivar la espiritualidad significa retomar el núcleo de la identidad para, desde allí, abrazar la naturaleza más genuina y propia de la estructura humana: ser nudos en una red de relaciones (infinita), en lo posible, caracterizada por las categorías que se han venido mencionando y que fueron desarrolladas ampliamente en el capítulo anterior, todos aspectos que demandan un proceso amplio y constante de autoconocimiento.

Retomar el núcleo de la identidad implicaría comprender al ser humano como ser situado o, en otros términos, con una temporalidad (finitud) que escribe una historia con su praxis, la cual tiende a su necesidad de perpetuarse en lo infinito. En esta tensión entre finito e infinito, se lleva al ser humano a tomar decisiones de aislamiento, porque prefiere huir de lo que confronta su ser finito. De esta manera, busca hospedarse en el mundo de lo metafísico, dando espalda al mundo de la vida, en donde lo cultural, lo social, lo histórico, lo trascendente y lo espiritual cobran su sentido.

Por tal motivo, se deduce que aislarse significa ignorar lo que se es, así como dedicarse a solo percibir y trabajar por la materialidad en excesos lleva a una existencia incompleta. Por ende, la espiritualidad consiste en la integración de la interioridad y la cotidianidad composibilitante de la vida, en la que distintos polos se tocan: lo finito y lo infinito, lo fascinante

y lo tremendo, lo divino y lo humano, los sueños y metas con la realidad, el ahora con la eternidad, la vida y la muerte. Todo ello se da, precisamente, porque, al contrario de la exaltación de algunas mayorías, se opta por la acogida de todas las cosmovisiones propias del mundo de la vida, desde donde siempre es posible discernir elementos de espiritualidad.

Sobre este asunto, el filósofo catalán Jordi Pigem, en su libro *Buena crisis*, reflexiona sobre lo crucial de la vida espiritual en el camino emprendido por la humanidad después de una crisis desconcertante cargada de depresión, ansiedad y sin sentido, hacia un mundo postmaterialista:

Un mundo asombroso en el que no nos sentimos como individuos aislados sino como olas en un océano de relaciones, rebosantes de vínculos. No somos espectadores externos, sino participantes en una aventura conjunta. La experiencia postmaterialista de fluir en un mundo interrelacionado y dinámico nos hace participar y sentir arraigados, y ello refuerza nuestra inclinación natural a seguir fluyendo. No es un círculo vicioso sino virtuoso. El círculo vicioso genera egoísmo y competición. Ve el mundo y a los demás como objetos de explotación o rivales. El círculo virtuoso del postmaterialismo genera altruismo y cooperación. Ve el mundo como algo asombroso, un lugar para crear y celebrar. Un nativo norteamericano contó a su nieto que sentía había dos lobos luchando en su interior: “Uno de los lobos es violento, lleno de venganza. El otro es cariñoso y compasivo”. El nieto preguntó: ¿Cuál de los lobos vencerá en tu corazón? ‘Aquel que alimente’ respondió el anciano. (Pigem, 2009, pos. 848).

De esta manera, para esta investigación, resulta posible plantear una didáctica específica de la ERE que se ocupe de la promoción del paradigma postmaterialista en los estudiantes, hacia el cual se puede dirigir la humanidad, reforzando así la búsqueda de horizontes de sentido, valorando y asumiendo lo que se ha denominado como un retorno al reconocimiento de valores que superan la materialidad y volcando así las motivaciones y convicciones hacia la alteridad con quienes sufren (incluyendo el sí mismo) y al cuidado del mundo, en lugar de depredar y destruir. Es decir, una didáctica en la que el autoconocimiento impulse el reconocimiento de la dimensión espiritual y abra a la totalidad y al infinito, como lo menciona Andrés Alfonso Martos (2008), citando a Levinas: “al ser para el otro” (p. 25).

Entonces, desde esta perspectiva, queda claro que el encuentro consigo mismo es, al tiempo y necesariamente, un encuentro con la realidad. Por eso, la alusión a una didáctica de la espiritualidad, lo es también a una construcción de saber práctico del descubrimiento interior con efectos reales, tangibles, comprobables, en el sentido de competencias adquiridas o habilidades instaladas y sostenidas en medio de las dinámicas sociales. De hecho, una didáctica de la espiritualidad señala la imposibilidad de una praxis auténtica y eficaz, sin un cambio, modificación o transformación personal, porque el mundo es el reflejo de lo que somos. O, dicho de otra manera, el *cómo lo vemos* depende del ser interior cultivado.

Con una didáctica específica de la ERE, en el marco de la espiritualidad, no hay espacio para la instrumentalización de la conciencia, es decir, no hay un manual de instrucciones para poner a reflexionar a una persona y orientar sus intencionalidades. Dicha praxis la adquiere el docente en su ejercicio pedagógico, mostrando el camino para que el estudiante, a través de las clases de ERE, descubra por sí mismo lo que alimenta sus sentidos. En ese sentido, vale la pena preguntarse entonces: ¿la intencionalidad, la búsqueda de sentido de la que se ha hablado está en la instrucción de la vida interior o está en el descubrimiento que hace una persona a través de las clases de ERE? La respuesta a esta pregunta es afirmativa en las dos direcciones propuestas.

Por un lado, la búsqueda de sentido parte de una intencionalidad existente al interior de cada ser humano. La relación que se establece en el ser humano con el mundo de la vida, con lo social, con lo Otro y los otros, se da como una afectación activa en la subjetividad de cada uno. Por eso, es necesaria la instrucción hacia la vida interior, pues, como diría la fenomenología husserliana, la intencionalidad siempre está relacionada con la conciencia. Y el ser humano siempre tiene conciencia de algo. Esa conciencia tiene su educabilidad con la reflexión y confrontación en su propia interioridad, en su autoconocimiento.

Ahora bien, el descubrimiento que hace una persona mediante las clases de ERE habla de la intencionalidad orientada. El fenómeno de confrontación con la trascendencia, lo plural y lo espiritual es mostrado por medio de los currículos que desvelan fenómenos de intencionalidades y no verdades absolutas. El absolutismo no tiene cabida en las clases de ERE. Esta fue una de las dificultades halladas en los instrumentos aplicados a los docentes de ERE y que fueron analizados ampliamente

en el primer capítulo. No obstante, se rescata el valor de las clases de ERE para la orientación de la conciencia en los estudiantes que lleva al autoconocimiento. Y el modo de enseñar, a través de la orientación de la conciencia y el necesario conocimiento de sí en relación con la realidad, es lo que se ha denominado *didáctica específica para la ERE*, en el marco de la espiritualidad.

Concomitante con esto, la filósofa Mónica Cavallé (2017) expresa claramente lo siguiente sobre la importancia del autoconocimiento:

Las grandes tradiciones de sabiduría son unánimes al recordarnos que poseemos un potencial magnífico del que con frecuencia estamos desconectados o que ni siquiera sospechamos. Estamos dormidos a nuestro verdadero ser cuando permanecemos confinados en las estrechas fronteras de lo conocido, en el circuito cerrado en el que nos mantienen nuestras limitadas concepciones sobre nosotros y sobre la realidad. Extraños para nosotros mismos, viviendo solo una parte ínfima de lo que somos, sin haber vislumbrado nuestro auténtico ser y su grandeza, nos enajenamos igualmente del contacto pleno con los demás y con la totalidad de la vida. Abandonar este confinamiento de nuestra mente y de nuestras pequeñas vidas es uno de los objetivos de la filosofía sapiencial. (p. 9)

Este punto de vista de la filósofa canaria no solo es sobre la recuperación de la mirada interior como inexorable para una vida plena, sino también de la recuperación de la vertiente sapiencial de la filosofía. Pues, la existencia misma se transforma, en la medida que conoce lo esencial, desde una aproximación primera que es condición de posibilidad de todo lo demás: el autoconocimiento. Máxime si ello dialoga con las múltiples realidades que permiten a los estudiantes de la ERE, una ampliación de los horizontes de comprensión y acción a favor de la vivencia de competencias propias de la espiritualidad, la trascendencia y el pluralismo.

Entonces, ¿cuántas y cuáles implicaciones tiene ello en las dinámicas cotidianas del estudio de la ERE? Corresponde a cada agente de la educación poder responder a esta pregunta. Se deja a la autonomía desde su aula, pero es claro que depende de los estándares curriculares que está permitiendo el Ministerio de Educación, así como del tipo de currículo que se trabaja en una institución educativa. La didáctica necesita dialogar

con el modelo pedagógico de una institución y, desde la interioridad y el autoconocimiento, el tipo de espiritualidad de los estudiantes y la ayuda didáctica desde el docente. Ese vínculo hará que no se piense un currículo desarticulado, sino que se establezca una didáctica para la ERE desde la espiritualidad que contempla distintas formas de comprender lo trascendente, lo otro, en la pluralidad y el diálogo.

Un texto de Kant (2004) ayuda a esta comprensión, que va por esta misma línea y, es cuando el filósofo alemán se ocupa del interrogante: ¿Qué es la ilustración?:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón! he ahí el lema de la ilustración. (p. 25)

Kant relaciona el no-autoconocimiento con la incapacidad de pensar por sí mismo (minoría de edad), mientras que la mayoría de edad, con la capacidad de hacerlo. De tal modo, la dependencia existencial es perjudicial para la madurez, en cuanto se transfiere la responsabilidad de vivir a los demás, sin ser dueños de las decisiones propias. En cambio, la libertad consiste en vivir la más genuina identidad, aunque para hacerlo, sea imperativo el autoconocimiento. Habrá quien decida no hacerlo, es respetable. Sin embargo, ello implica una opción por lo superficial, obstáculo mayor del ser humano al momento de dar el salto de paradigma: del egoísmo competitivo destructivo, al cosmoteándrico-oblativo, en los términos que se han venido desarrollando. También ello evidencia la necesidad de una didáctica de la espiritualidad.

Uno de los primeros hallazgos del camino interior es el impulso de perfección, en cuanto ir hasta el final de las metas y propósitos genuinos y auténticos de cada persona, en diálogo con los constructos de la cultura y de la civilización que han tejido la comunidad humana. Ello mismo, en otras palabras, puede comprenderse como ese principio rector de libertad (*proairesis*) de Epitecto y fuerza de vida (*conatus*) de Spinoza. Ambos términos son indicativos del ser más propio tendiente a su desarrollo actualizante vital continuo. De ahí que el filósofo holandés expresara,

en su texto *Ética y Tratado teológico-político*, que la alegría consiste en pasar de un estado de bien a otro de mayor perfección. Así que, sin caer en el monismo, voluntarismo, heroísmo, libertinaje y demás extremos, las personas aprendan a vivir el proceso de *descentrado centramiento* (correlación interioridad y alteridad), para de esta manera llegar a conocer un impulso hacia la perfección, entendida esta última como el estado de entrelazamiento no fragmentado de lo real, junto con la integración y desarrollo no excluyente ni absolutizante de ninguna de sus dimensiones.

En la reciprocidad y mutua referenciación de la mismidad con la totalidad, nadie puede anquilosarse en su autoconocimiento, pues este remite de manera insoslayable al Otro, lo otro y al otro. Precisamente, desde este tipo de comprensiones resulta oportuna una didáctica que también se ocupe de la formación política, en los términos que fueron desarrollados en el capítulo anterior, donde es fundamental preguntarse y responder vitalmente por la orientación ciudadana de un individuo y colectivo concreto.

Así pues, en la práctica formativa, desde el campo disciplinar de una didáctica específica para la Educación Religiosa, cuya apuesta investigativa es la espiritualidad, la trascendencia y el pluralismo, realmente es demasiado lo que se requiere aprender y desaprender a este respecto. Aquí se debe insistir en la importancia de una especie de contracultura de lenguaje y de realidad, en la que es posible poner en diálogo el *descentrado centramiento* (como se explicó, consiste en el equilibrio entre la interioridad y la apertura humana). Muestra de ello se ve frente a las dinámicas actuales de comunicación y uso de las redes sociales; o en la manera como se establecen relaciones de pareja o se asumen las dinámicas cotidianas en el uso de la economía personal y familiar; y –cómo no– la relación que se establece en cuanto al sí mismo, desde criterios de autoestima, valoración y proyección, etc. Todos los anteriores son aspectos con los que se responde directamente a algunas de las problemáticas evidenciadas en el primer capítulo de esta obra.

Por ese tipo de necesidades de aprendizaje y desaprendizaje, por esa real experiencia de contracultura de lenguaje a favor de la vida interior y de autoconocimiento, es interesante explorar la filosofía de Spinoza, en cuanto en ella la inmanencia y la trascendencia se corresponden. Allí, la Divinidad no es superior y lejana, sino envolvente o, en otras palabras, la *naturans natura* y la *natura naturata* se copertenecen, explicado aquello en términos como:

Hay una correspondencia afirmativa entre naturaleza, necesidad, causalidad y libertad, garantizada en el plano de lo infinito y problemática y condicionada en el de lo finito... Para decirlo con sencillez, afirmar al Dios naturaleza es hacerlo igualmente con todas las expresiones finitas, sin reservas ni distancias, de manera que aquel y estas son algo así como dos polos de lo mismo (sin confundirse), en el que lo uno no puede ser sin el otro, y por lo que conocer a las partes o cosas es conocer al todo divino, aunque bajo cierto enfoque que no lo agota... La potencia divina se transfunde directamente –es participada por la vía interna de la inmanencia– a los individuos en diferentes grados y eso constituye nada menos que su esencia y conatus. (Spinoza, 2011 p. 89)

Así, se puede decir que el sumo bien del ser humano es la consciencia de aquella *presencia intrínseca* que lo funda y constituye. Pues, la acción de la trascendencia se da en la concreción de la historia humana, en mayor o menor medida, según sea la apertura de cada uno, ya que todo ser humano estructuralmente es un ser de anhelos infinitos. Por tal razón, Melloni (2020), en su libro *Éxodo y éxtasis en Ignacio de Loyola*, escribe:

Discernir implica estar a la escucha en cada momento para que se dé la diafanización de lo Real. Disponerse a la acción de Dios para que, atravesándonos y así transformándonos, pueda ser en el mundo. Se trata de dejarse hacer en lo que uno hace, sin por ello dejar de hacer lo que atañe a cada uno. (p. 59. 128)

En efecto, apropiarse y hacerse responsable de sí mismo es hacerse más dócil a lo que en las propias honduras habita y actúa desde, a través y más allá de cada ser personal. O, en palabras de Agustín de Hipona (2013), es ese que se plenifica en el “*inquietum est cor nostrum, donec requiescat in Te*” (I, 1)²⁷, pues las búsquedas interiores revelan el horizonte último de la existencia, un hallazgo que resignifica y redirecciona la acción del ser humano en el mundo. Todas estas reflexiones direccionadas al enriquecimiento de una didáctica para la ERE comunican demasiado, ante un mundo y una comunidad humana que necesitan vivir la experiencia de la profundidad en cuanto conocimiento de sí y de los múltiples sentidos de la vida, desde el marco de lo que en esta macroinvestigación

²⁰ “Nuestro corazón está inquieto hasta que no descanse en Ti”.

se ha denominado *valores espirituales*. Aquí son fundamentales la libertad, la responsabilidad y la conciencia, tendientes a la vivencia de la autonomía espiritual.

Ahora bien, desde la dimensión interior se pueden explicitar algunas aportaciones para una didáctica de la ERE. La primera de ellas es el autoconocimiento que, en palabras de la fenomenóloga Stein (1994), no es otra cosa que: “vivir en el fundamento del ser, pues ahí se halla el sentido del mismo. Cuando la vida se alimenta de esta interioridad, vive plenamente y alcanza el grado más elevado” (p. 451). Por eso, el docente de ERE está llamado a asumir una didáctica propiciadora del autoconocimiento en sus estudiantes, en cuanto, los problemas sociales reclaman una respuesta de raíz desde la interioridad. Porque, desde lo que soy es que se da el mutuo reconocimiento en la alteridad como base nuclear de un mundo más humano y cohabitable.

De hecho, el autoconocimiento es la vía hacia la interdependencia, cual nudo que se descubre parte de una red de relaciones en el tejido de la totalidad. Entonces la ERE, la filosofía y la ética se sitúan como miradas interiores de repercusiones exteriores, reflexiones que expresan la importancia de hallar la raíz de los problemas que aquejan a la humanidad y amenazan su existencia, para resolverlos con contundencia, pues: “no habrá una nueva relación con la naturaleza sin un nuevo ser humano, no hay ecología *integral* sin una adecuada antropología” (Francisco, 2015, p. 118). Siendo el fuerte de la ERE, precisamente, la promoción no solo de los derechos humanos, sino también su planificación, en el sentido de asumir generosamente su *para qué*, en los contextos cotidianos, basados en las posibilidades autónomas y congruentes de dichas vivencias.

Entonces, sea esta quizá la definición antropológica más actual y compartida por las diferentes perspectivas filosófico-teológicas, ético-religiosas y hasta médico-científicas: el ser humano es pura relación. Una comprensión a la que solo se accede por vía del conocimiento de sí mismo. De esta manera, el docente de ERE está llamado a educar no mediante racionalidades positivistas absolutas, sino desde la provocación de un proceso auténtico interior, pues allí residen los cambios humanos más genuinos y significativos. Como bien lo expresa el teólogo y psicólogo Enrique Martínez Lozano, para quien la espiritualidad tiene un papel preponderante hoy día:

Lo que la espiritualidad viene a decirnos es que somos más que el yo que nuestra mente piensa que somos. Evidentemente, esto no es una novedad: la más sencilla intuición y la más genuina espiritualidad habrían sabido desde siempre: el ser humano es un ser con un misterio en su corazón que es mayor que él mismo. (Martínez, 2012. p. 19)

Una aportación más a una didáctica de la ERE es la búsqueda por el sentido y su hallazgo. Al respecto, Estrada (2010) escribe: “La pregunta por el sentido es constitutiva del ser humano. La pregunta por el sentido y sinsentido de la vida surge de forma espontánea, refleja los grandes logros de la sociedad en la que vivimos y la insatisfacción de muchas personas en ella” (p. 12). Por eso, siendo la ERE el espacio para la pregunta por el sentido, la insatisfacción puede ser la condición de posibilidad para poner la mirada en realidades que no se agotan en el bienestar material, es decir, en la existencia del otro sin el cual no soy ni existo, y con quien estoy llamado a crecer conjuntamente.

En consecuencia, en el cuidado del otro está la experiencia de la plenitud del sentido. De esta manera, si el autoconocimiento es el acceso a la realidad total, relacional e interdependiente, es en la cooperación con esta armonía, desde la desinteresada entrega, donde radica el sentido de la existencia. De allí, el llamado es a ser para los otros y, en ningún caso, para vivir aislados y sin ningún tipo de vínculo. Antes bien, el entrelazamiento en el que se involucra la persona, cada vez más, hace que el sentido de la vida que tanto se anhela, sea hallado y vivido. También ello es derivado de la espiritualidad y de la trascendencia y el pluralismo, los cuales permiten reconocer y valorar al otro en sus experiencias culturales.

Finalmente, conviene relacionar la interioridad con el silencio. Sin él, serían imposibles las dos primeras aportaciones (autoconocimiento y búsqueda y hallazgo de sentido), puesto que, sin silencio no hay autoconocimiento. Y sin autoconocimiento es imposible hallar el más genuino sentido de la existencia.

El mundo hoy ha olvidado las alegrías del silencio, la paz de la soledad que es necesaria, hasta cierto punto, para la plenitud de la vida humana. Todas las personas necesitan el silencio y la soledad suficientes en su vida para poder oír la profunda voz interior de su verdadero sí mismo. (Merton, 2009, p. 162)

Y tiene toda la razón, ya que, de una vida inquieta y desordenada, ninguna transformación significativa puede emerger. Así pues, la ERE es el espacio para la quietud y el silencio como contraposición a un mundo en niveles de aceleración y ruido cada vez más creciente, de consecuencias enormes en cuanto a la elección del egoísmo y el sinsentido extremo. Baste recordar: el silencio es el acceso al autoconocimiento que, a su vez, es la vía hacia el encuentro del sentido, pues son las aportaciones mayores que la espiritualidad ofrece a la didáctica de la ERE.

Evidentemente, son muchas más aportaciones, pero la invitación es a que, en la ejecución de esta didáctica específica de la ERE, en el marco de la espiritualidad, justo a partir de la investigación y el pensar en torno a los variados valores espirituales, cada clase de Educación Religiosa construya sus propias dinámicas de interioridad que, como se ha mencionado, no pueden quedarse en el plano del intimismo. Por ello, se desarrollan a continuación, algunos elementos en torno a la apertura humana que complementa la interioridad. Ojalá el lector de estos planteamientos no avance en la lectura, sin antes al menos imaginar todo lo que puede lograr con los demás aprendices de la Educación Religiosa, en el marco de la espiritualidad, desde la perspectiva de la interioridad.

APERTURA HUMANA

Para esta didáctica específica de la ERE, también se requiere claridad en que la plena realización del ser humano se hace auténtica, a partir de la profunda integración de la experiencia interior-exterior de su ser. Esta se materializa por medio de acciones concretas en la cotidianidad, conduciendo al reconocimiento de sí mismo y de otros, en contextos particulares, como sujetos plenamente dignos y capaces de sí (Moncada, 2019).

Es allí, en esa relación congruente entre la interioridad y la exterioridad, donde las personas encuentran el sentido íntegro de su existencia, el cual, como se ha mencionado, se manifiesta a través de acciones concretas que forjan una identidad individual con carácter social, expresadas por medio del desarrollo y la concreción de una serie de categorías. Estas, en lo profundo, desvelan la interioridad del ser humano y son asumidas como parte de una didáctica de la espiritualidad, en tanto permiten vislumbrar, desde la misma experiencia humana, una manera aportante de construir sociedad con sentido e identidad, a partir de las relaciones consigo mismo, con los otros, con lo otro y con el Absoluto (Pico et al., 2018).

Se trata de una experiencia interior-exterior que nace del diálogo continuo de la interiorización y el autoconocimiento, en el cual el sujeto se nutre de experiencias internas, con su entorno y las necesidades más significativas, a fin de maximizar las posibilidades de concreción identitaria como sujeto. Tales aspectos lo proyectan en la historia como un ser social con vocación a la plenitud y a la realización personal y comunitaria (Naranjo y Moncada, 2019).

De esta manera, la interioridad y la apertura humana implican la asociación responsable entre el ser y el estar, significando con ello una total corresponsabilidad de las personas en la consecución plena del sentido de su existencia, en conjunto con la consecución plena del sentido de la existencia humana, en contexto y de acuerdo con los variados escenarios de socialización (familia, escuela, pares y amigos, trabajo, centro de culto, si aplica, redes sociales, etc.). En fin, se trata de todos aquellos con quienes se coexiste en relación con el cuidado del entorno y el respeto, al igual que la correspondiente crítica frente a la apertura al Absoluto de cada persona, en su individualidad y según su cultura.

Estos aspectos complementarios entre el ser interior y el ser exterior, como constitutivos de una didáctica a partir de la cual se abren caminos para el enriquecimiento de la ERE, implican una amplia relacionalidad de los sujetos desde la vivencia explícita de las categorías que se desarrollaron en el capítulo anterior y que ya fueron recordadas en esta propuesta didáctica. Esto, porque la vivencia de ellas, en conjunto, forja una experiencia humana que trasciende el interior de la persona. Además, en la facultad real de la espiritualidad, se exterioriza favoreciendo el crecimiento individual y social de quienes se encuentran inmersos en dicha relacionalidad educativa y de contexto (Mahecha y Serna, 2019).

Es así como una didáctica de la ERE nace en el interior del ser humano, pero se forja en la trascendencia de quienes libremente viven la apertura ante la invitación a la construcción individual y social mediada por la historicidad. Por eso, se ha ido explicitando a lo largo de esta investigación, la importancia de la espiritualidad transformadora y una trascendencia desde la construcción de saberes específicos, tanto en los seres humanos concretos como en las ideas colectivas naturalizadas. Un ejemplo de esto es la comprensión de las ciencias de la educación, especialmente en lo relacionado con la producción de saberes para la integración de la totalidad de la vida, como contexto y realidad.

Queda más claro ahora que una transformación en la comprensión y práctica didáctica de la ERE está relacionada, no solo con las dinámicas de interiorización de valores, sino también con sus derivadas de acción cotidiana dentro del vivir de quienes asumen en sí, el desarrollo de la dimensión espiritual, en términos, por ejemplo, de estudio, investigación, profundización, reflexión, organización, articulación, relación y aprendizaje de procesos y prácticas del existir, desde características específicas del ser espiritual (Quitíán y Moncada, 2017).

Se trata pues, de un punto de equilibrio entre interioridad y proyección de la misma, en medio de contextos específicos, donde juegan un papel fundamental valores espirituales como la libertad. Y el escenario para poner en juego aquellos valores es el mundo en el que se vive, el cual es perfectible, razón por la cual siempre amerita procesos de transformación (Naranjo y Moncada, 2019). De manera que una didáctica específica de la ERE, en el marco de la espiritualidad, contextualizada con una educación para el siglo XXI, requiere dedicar tiempos y energías a cuestionar la vida y sus dinámicas a favor del continuo encuentro entre el aprender y el pensar, construyendo así una estructura de vida cuyos alcances fundamentales son la formación integral, el humanismo y la humanización, la formación política, la diversidad y la pluralidad, la sistematización de experiencias, la personalización y, como culmen, la libertad y la liberación (Cuellar et al., 2020).

Concretamente, respecto al ejercicio de la didáctica de la ERE, como agente que promueve el aprendizaje, el maestro es el primer sujeto llamado a vivir en congruencia esta experiencia interior-exterior, pues, en su papel como educador, ha de ser signo vivo de ello, respecto a aquellos que acogen su propuesta con libertad y asombro ante la búsqueda continua de horizontes de vida que les abran caminos para descubrir los múltiples sentidos de su existencia (Pico et al., 2018). Con esto no se pretende enmarcar dentro de un carácter de perfección a aquel que lidera el aprendizaje, pero sí dentro de una condición de perfectibilidad, se pide exteriorizar la vivencia de las categorías en mención, a través de la relación congruente entre el modo de ser y de estar en el mundo, de manera tal que, con sus acciones y palabras, amplíe los horizontes de interacción capaces de llevar a los estudiantes a la inquietud por trascender, esto es, por la apertura humana, bajo el carácter de libertad.

Al igual que la dimensión espiritual, la trascendente es usualmente confundida y/o absorbida con/por las dinámicas de las religiones, un reduccionismo que radica en los fundamentos de su interpretación desde posturas absolutistas en algunos sistemas religiosos que la ven comprensible solo a través del lenguaje metafísico, el cual conduce exclusivamente el discurso de la trascendencia hacia lugares comunes como la salvación, la redención o la vida eterna. Lo que aquí se pretende es una lectura a partir de otros lenguajes tales como: la alteridad, los existenciales humanos, la prospectiva humana, la resiliencia, la percepción humana, la apertura, la ciudadanía, la emancipación y el proyecto de vida, conceptos que también dicen mucho de la disponibilidad humana a la trascendencia. (Cuellar y Moncada, 2019, p. 77)

Esta disposición que nace del líder del aprendizaje se hace mucho más evidente en la particularidad e interacción del ejercicio didáctico con los estudiantes, en torno a las categorías en mención, ya que es allí donde se hacen mucho más concretas las acciones propias de esta didáctica de la ERE. Por ello, el educador como ser humano, desde la perplejidad de su ser interior, está llamado a coexistir con el otro bajo una relación de alteridad que trascienda el conocimiento como único y verdadero criterio educativo y, en consecuencia, sobrepase las fronteras de la egolatría, la prepotencia y la supuesta superioridad del saber. Así alcanza un sentido más humano y horizontal que permita reconocer al otro como un ser en el mundo, capaz de trascender y aportar libremente a la construcción social, desde una base de respeto y responsabilidad por la diversidad y la pluralidad.

Por lo anterior, las acciones propias de la didáctica de la ERE no solo se enmarcan dentro del plano del conocimiento, sino que pretenden ir más allá de lo plenamente formal. Esto, pues, a partir del sujeto, en cuanto a la interioridad y apertura, se favorece la resignificación de lo humano, por medio del reconocimiento del otro desde el reconocimiento de sí mismo, como un ser íntegro y cuya condición humana le confiere un carácter de persona única y plenamente digna. Una que, a su vez, lo proyecta como un ser político dialogante con la realidad plural y diversa, en donde la libertad es un factor determinante para la consecución de una disposición social individual y colectiva que restaure la imagen del ser humano desvirtuada por el hambre, la pobreza, la violencia, la desigualdad, la inequidad, el maltrato, la ignorancia, la mediocridad, la injusticia y la corrupción presentes en el contexto colombiano (Cuéllar et al., 2020).

Tales características del contexto ciertamente desfiguran el rostro de aquel ser humano que, condicionado por esta realidad, encuentra en la educación una esperanza; y reafirma su llamado, no solo a restaurar su rostro por medio del reconocimiento y libertad, sino a resignificar su dignidad, a través de relaciones altruistas que permitan hallar nuevos estilos de vida con sentido individual y social. Es por todo esto que se concibe una didáctica de la ERE comprometida con atender el necesario punto de equilibrio entre la espiritualidad y la trascendencia, evitando el intimismo y/o la enajenación de los sujetos de aprendizaje, así como el activismo manifestado en la entrega absoluta a causas exteriores. Esto, por ejemplo, desde una filantropía, donde pesen más las razones externas que la realización personal y la felicidad. También ello es consecuencia del descubrimiento del sentido de la vida.

Concluyendo esta comprensión de la apertura humana, es relevante recordar que son fundamentales las actitudes sencillas de la vida como el saludo cordial, el diálogo respetuoso, la escucha atenta, la palabra adecuada, el silencio oportuno, la confianza en el otro; también la empatía ante la realidad familiar de cada estudiante; la alegría como pilar de la esperanza; la comunicación asertiva; la sinergia frente a la complejidad; el apoyo incondicional; la misericordia como exteriorización suprema del amor; así como la bondad sin condiciones, la lealtad en el marco de los roles que se comparte y la apertura desde el corazón.

Son estas actitudes sencillas las que construyen un ambiente que ayuda a forjar el ser interior y que materializan de forma concreta la didáctica de la ERE. Esto lo consiguen bajo una dialéctica que implica, en el ser humano, un ejercicio continuo de interioridad y apertura humana que favorezca la perfectibilidad del ser y del entorno que, traducida en acciones concretas, continúen resignificando el sentido de lo humano ante la convergencia de la perplejidad de la vida y la complejidad del contexto. Aquí no puede olvidarse que dicho contexto, muchas veces, lleva a invisibilizar lo plenamente humano por las escasas posibilidades de afrontar el temor o la ignorancia y, por ende, conduce a algunos sujetos a que no ahonden en la interioridad de su ser. En consecuencia, estos no llegan a exteriorizarlo a través de acciones tan requeridas como las constructoras y dignificantes de la integridad de todo ser humano.

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA ERE EN EL MARCO DE LA ESPIRITUALIDAD

Hasta este momento, se ha presentado una disertación sobre lo conveniente y adecuado que es pensar una didáctica para la ERE. Conveniente en lo curricular y adecuado según la pedagogía que se está tratando de mostrar, una pedagogía que busca rescatar la importancia de la interioridad del ser humano en la libertad de su propia espiritualidad. Sobre lo curricular es importante recordar la publicación que se tiene sobre este aspecto (Cuellar et al., 2020).

No obstante, es importante comprender que el área de ERE, en cualquier institución educativa de Colombia, está regulada por los estándares curriculares del Ministerio de Educación Nacional, así como por los lineamientos curriculares y pedagógicos de cada secretaría de educación territorial. De esta manera, los colegios en Colombia adecúan sus currículos, teniendo en cuenta el enfoque y modelo pedagógico que han construido. Desde tal perspectiva, un colegio –tanto confesional como no confesional– estructura su currículo para cada área de formación, incluida el área de ERE. En la estructuración de sus currículos, se busca la coherencia, pertinencia, didáctica y evaluación que estén acordes con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación (SIE).

En la anterior publicación, al respecto se dijo que “[s]e habla de una “coherencia” en la construcción curricular cuando tiene integridad, cuando existe armonía en su conjunto; cuando hay una visión amplia del currículo que permite modificaciones iniciales (cuando se está creando), así como flexibilidad en la práctica” (Cuellar et al., 2020, p. 28). Además, el área de ERE siempre está abierta para la actualización en el conocimiento y la apertura a lo plural, lo que facilita la flexibilidad de la enseñanza en la praxis docente. Así, la ERE se concibe como un área que permite la construcción del conocimiento, a partir de las necesidades colectivas de una comunidad educativa. Es una de las áreas de formación en las que su currículo se elabora sobre la base del contexto de quienes van a ser formados.

Ahora bien, todo el proceso de enseñanza tiene un fin específico: el aprendizaje. En los procesos de enseñanza, se ha alojado la didáctica, por lo que pensar una didáctica para la ERE es pensar, por un lado, para que en las clases de ERE se pueda rescatar el valor de la enseñanza

hacia el desvelamiento de la espiritualidad tomado en consideración el autoconocimiento y la interioridad. Así, el currículo se puede transformar y actualizar, según las orientaciones institucionales de los colegios, pero la didáctica hace parte de la subjetividad de quien enseña.

En esa subjetividad de quien enseña comienza la búsqueda de sentido con base en el discernimiento y desentrañamiento de lo esencial en las clases de ERE: la comprensión de su ser en sí. Todo lo anterior hace parte del fortalecimiento de la ERE como campo disciplinar (tal como se definió en el capítulo dos), lo cual conlleva a que los aprendizajes no estén enfocados en el adoctrinamiento religioso, sino en la formación de la autonomía del pensar, teniendo en cuenta la pluralidad y la trascendencia.

De esta manera, la didáctica para la ERE va en contravía de cualquier tipo de adoctrinamiento y proselitismo religioso. La didáctica es dependiente, en cierta medida, de la estructuración curricular de una institución educativa. Pero, por otro lado, la didáctica de quien enseña es independiente en la praxis de la educación. Su independencia se fortalece cuando el fenómeno es cambiante. Este cambio que se produce en el fenómeno responde, precisamente, a la realidad social en la que está inmersa la institución educativa donde se está impartiendo el área de ERE. Todas las personas como objetivos de aprendizaje que interactúan con el docente de ERE tienen modos distintos de expresión de su propia fe.

Por ende, una clase de ERE no puede entrar a romper lo vulnerable, puesto que muchos no comprenden lo que creen y no han fundamentado las doctrinas de su fe. A esto hace referencia lo cambiante del fenómeno. En un aula de clase no se tiene uniformidad en el pensamiento, se tiene diversidad, pluralismo. Muchas de esas personas son niños y adolescentes que están en proceso de formación, por lo que es importante acudir a la espiritualidad y la comprensión del mundo de la vida, tal como se ha fundamentado en este capítulo.

En ese proceso pragmático de la enseñanza, donde el docente busca los recursos para que su didáctica se lleve a buen fin, es el punto a partir del cual comienza a proyectarse su campo disciplinar. El docente requiere articular sus saberes, evidenciando su capacidad para el cultivo de la espiritualidad, la atención a los estudios de la religión y el diálogo interreligioso, la teología que identifica las distintas culturas, etc. Esto, para que, desde allí, se integren sus conocimientos con los modos de

enseñar. En esta integración, se explora la didáctica para la ERE, pues el docente debe tomar partido por reproducir lo que está descrito en los manuales curriculares y secuencias didácticas de un libro, o por desarrollar una temática propia de ERE y libre de todo autoritarismo. En últimas, el docente decide si repite las instrucciones que se establecen en un libro de ERE para los estudiantes, o se lanza al desafío de formar para el fortalecimiento de la espiritualidad y la comprensión del Otro, lo otro y los otros con base en la pluralidad, el autoconocimiento y la trascendencia.

Todo lo anterior no puede estar desligado del componente evaluativo. Tanto el currículo como la didáctica de quien enseña está soportado y verificado por lo evaluativo. Este componente será tema de investigación en una futura publicación. Por ahora, vale la pena decir que la evaluación no es punitiva en los ejercicios de formación de la espiritualidad de una persona. La evaluación va hacia los aprendizajes, procesos, resultados, objetivos y estructuración de programas de formación. Nunca va la evaluación hacia la trasgresión de la espiritualidad. Para ese aspecto, la evaluación de la interioridad está en la introspección y autoconocimiento del que se ha hablado. Díaz Barriga (2010) dice lo siguiente:

En la práctica social prima el sentido punitivo y judicativo de la evaluación, que se expresa en el uso de sus resultados para establecer clasificaciones, más que una perspectiva en la que se reconozca el papel que tiene en el mejoramiento del trabajo educativo. Si bien, en los textos y en las declaraciones se hace referencia a su papel de retroalimentación y a su sentido formativo, en los hechos tales perspectivas quedan anuladas por su perspectiva judicativa y, por tanto, lo procesual y cualitativo del proceso evaluacional queda en el plano de las declaraciones (p. 12).

Y aquí la didáctica es evaluada en las formas, procesos y modos de enseñar y no por los resultados. Según las evaluaciones externas, no se puede medir el conocimiento sobre temas de ERE a un estudiante, pero sí sobre las prácticas del docente para que se hagan planes de mejora y se fortalezcan los aprendizajes. La evaluación se aplica a currículos en su totalidad, pero en la didáctica solo está en la práctica pedagógica de quien enseña. Por eso, la didáctica para la ERE tiende hacia la libertad y autonomía del pensar, de la espiritualidad y del pluralismo, pero no en la conceptualización de los currículos propuestos, sino en el despliegue de la interioridad de quien recibe las clases de ERE.

A MANERA DE CIERRE

Si bien desde el inicio de este libro se manifestó que variadas dinámicas legales y culturales han permitido comprensiones y acciones proselitistas desde la ERE, también se ha ido evidenciando la importancia de la emergencia de procesos de resignificación a favor de una ERE cuya didáctica específica asuma de manera amplia la importancia de diversas comprensiones de la espiritualidad, la trascendencia, el pluralismo religioso y demás aspectos relacionados con esta posibilidad de crecimiento integral, mediante el equilibrio entre la interioridad y la apertura humana.

Para todo el proceso que se ha ido tejiendo, ha sido importante acudir al pensamiento de varios autores. Uno de ellos es Kant, cuyos conceptos han sido tratados en los capítulos anteriores: pedagogía, didáctica, libertad, conocimiento, ser humano, religión, entre otros. Al respecto, se ha dejado claro que con la historia es posible ver que hay un accionar en el juego de las libertades humanas. Y puesto que las personas no tienden a realizar sus aspiraciones de un modo meramente instintivo, tampoco, racionalmente, les es probable concebir alguna historia conforme a un plan. Todo, sencillamente, porque no hay un plan desde el ser humano para organizar la historia (Kant, 2004). ¿Cómo aplica aquello a las dinámicas de aprendizaje, en el marco de la tensión entre interioridad y apertura humana?

La historicidad se convierte en el “topos” de la narración, donde convergen las libertades humanas con el acontecer de la naturaleza. Y en tal convergencia aparece el lugar de la epistemología que pretende educar las acciones humanas. Porque es necesario comprender primero el acontecer del ser humano en la naturaleza, antes que obligar a la naturaleza a adecuarse a las acciones humanas. Precisamente, aquí es cuando comienza el proceso educativo y pedagógico del ser humano, el cual va desde la adecuación de las acciones propias de su libertad hacia la enseñanza que tiene un orden en torno a los aprendizajes, en el marco de la cultura.

En este proceso de moderación de las acciones humanas, marcando la ruta en la historicidad de la naturaleza, la pedagogía permite que la didáctica despliegue su papel como campo disciplinar (tal como se

definió en el segundo capítulo), buscando abrir caminos a la enseñanza, por ejemplo, en mundos como la espiritualidad, la trascendencia y el pluralismo religioso. En ello, el papel de la didáctica es “mostrar” rutas que hacen posible y viable una didáctica específica para la ERE.

Dicho de otra manera, y enriqueciendo las perspectivas, una didáctica para la ERE tiene en cuenta la experiencia fenomenológica de la praxis de la enseñanza. No es una praxis que se fundamente en la espontaneidad del ser humano, sino desde la concepción de libertad (desarrollada a lo largo de esta investigación), y cuyo fin teleológico es el aprendizaje. Enseñanza y aprendizaje que generan complementariedad para criterios concretos de esta comprensión didáctica.

Es justo ahí donde se hace viable una didáctica específica para la ERE, la cual puede abordarse desde la concepción contemporánea de espiritualidad. No la espiritualidad intimista, dualista, desarticulada y/o fraccionada y hasta egoísta del ser humano, que reposa en lenguajes cuyo común denominador, por ejemplo, es desligar la vida humana de la antropología y la psicología (Lasso y Mahecha, 2011). Se trata más bien de la espiritualidad que procura explorar el mundo interior del ser humano hacia la trascendencia en su praxis, en articulación con las diversas categorías desarrolladas en el capítulo anterior: integralidad, personalización, humanismo y humanización, formación política, diversidad y pluralismo, libertad y liberación, sistematización de experiencias.

Valga aclarar que esta didáctica específica de la ERE no es una propuesta apologética a la ontología en orden escatológico. Como diría Paul Ricoeur (2003), “la ontología es la tierra prometida para una filosofía que comienza por el lenguaje y la reflexión; pero, como Moisés, el sujeto que habla y reflexiona solo puede percibirla antes de morir” (p. 27). Se trata más bien, de una espiritualidad que busca el escenario para la comprensión desde una hermenéutica de la existencia, en el aquí y el ahora de los individuos y colectivos en contexto. Siendo muy relevante que la reflexión y acción de esta comprensión, se dé desde el horizonte de sentido del que se ha hablado en todos estos capítulos, así como a lo largo de la macroinvestigación en torno a la Educación Religiosa. Por eso, la propuesta didáctica específica para la ERE se fundamenta en una comprensión holística que implica dinamismo al interior de las personas, pero también proyección de ello en el exterior, siendo mediador el proceso de la educabilidad que involucra la reflexión-acción.

Desde esta perspectiva, la didáctica específica de la ERE se teje con base en la tensión de la praxis armónica de la interioridad y la exterioridad, pues allí es donde emerge el equilibrio entre la búsqueda del sentido, el compromiso con el pluralismo religioso y la concienciación de las implicaciones de la apertura humana. Ello se debe a que la espiritualidad no encierra al sujeto en su propio ego, sino que lo proyecta a la complejidad del mundo de la vida con un nuevo horizonte hermenéutico sobre la cotidianidad, partiendo desde el autoconocimiento y la construcción de sentidos, pasando por el encuentro desde la alteridad, y alcanzando su mejor expresión en el reconocimiento y promoción de la diversidad.

Así, el componente epistemológico de la didáctica de la ERE se fundamenta en dicha reflexión por la articulación existencial entre la interioridad y la exterioridad del ser humano; pero, en cuanto a lo práctico, esta es una tarea que debe ser asumida por cada profesor de Educación Religiosa Escolar en las instituciones educativas del país, la cual consiste en hacer la transposición didáctica de dicho saber sabido (espiritualidad, trascendencia, hecho religioso), a un saber enseñable traducido en acciones concretas, cotidianas y entendibles para los estudiantes. Específicamente, esto se refiere a, por ejemplo, la construcción de sentido, el discernimiento sobre el proyecto de vida, el cultivo de la interioridad, el autoconocimiento, la construcción de conocimiento; también a la constitución de la dimensión dialógica en conjunto con la concienciación del compromiso político; al desarrollo del pluralismo religioso que posibilita el reconocimiento de la riqueza de la diversidad religiosa; y, de manera especial, al alcance real y cotidiano de las distintas categorías que se desarrollan en el capítulo tres de esta obra investigativa.

Así pues, no se podría expresar, como si se tratara de una receta, cuál es la didáctica específica que debe acontecer en cada aula, pues lo que corresponde manifestar es su fundamentación epistemológica junto con una proyección práctica, dónde se puedan expresar algunos elementos para la constitución de la transposición didáctica. La aplicación de ello radica en el ejercicio autónomo de cada docente, quien está llamado a aterrizar estas reflexiones a su diario vivir en el aula, de tal forma que el ejercicio didáctico, como ya se ha mencionado, no quede reducido a una receta, sino a una praxis cotidiana que nace del diálogo entre los sujetos de aprendizaje en su historia y proyección, y la pregunta por las necesidades del contexto, promoviendo así estudiantes con perspectiva crítica y contextual (Pérez et al., 2020).

Más específicamente, este capítulo no pretende dar un recetario de las mejores actividades para las clases de ERE, las que despierten la atención de los estudiantes, o las que se adecuen al desarrollo psicológico del docente. Esa es tarea de cada docente, es contextual, relacional y temporal. La didáctica específica aquí propuesta es la base teórica y práctica que sostiene la reflexión desde las prácticas pedagógicas, de tal forma que funjan como motor de los procesos de enseñanza de los saberes de la ERE, con un interés del despertar el aprendizaje. Por tal razón, la armonía entre la interioridad y la exterioridad humana han sido propuestas aquí como dicho núcleo, pues no solo se evidencia allí la triple base nuclear de la ERE (espiritualidad, pluralismo religioso y apertura humana) (Cuellar y Moncada, 2019); sino porque es posible encontrar allí el enraizamiento humano, social, cultural y psicológico que tienen los contenidos de la ERE en relación con cada estudiante. Esto, por un lado, es vínculo clave para hacer de la ERE un lugar para la formación integral, pero, además, constituye una propuesta que supera la tentación del proselitismo religioso (Moncada y Cuellar, 2020).

La travesía investigativa de este equipo no deja de plantearse la pregunta en torno a la identidad de la Educación Religiosa Escolar, desde el marco de la política pública colombiana (Botero y Hernández, 2017; 2018). En ese sentido, se construyó una propuesta en tanto disciplina escolar (Cuellar y Moncada, 2019), así como una perspectiva investigativa tendiente a la reflexión por el currículo (Cuellar et al., 2020), y ahora se desarrollan acercamientos relevantes en relación con la didáctica. Sin embargo, el panorama no estará completo hasta que no se genere también un ejercicio reflexivo sobre un modelo de evaluación, donde se ponga en discusión todo lo alcanzado hasta ahora. Se espera pues, continuar complementando la investigación desde nuevas fases que alimenten la indagación pedagógica sobre la Educación Religiosa Escolar en Colombia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín de Hipona. (2013). *Confesiones de San Agustín* [Edición Kindle]. Editorial.
- Botero, D. y Hernández, A. [Comps.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica.
- Botero, C. y Hernández, A. [Eds.]. (2018). *Approaches to the Nature and Epistemological Foundations: Of Religious Education in*

- Colombian Schools*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr33dht>
- Cavallé, M. (2017). *El arte de ser. Filosofía sapiencial para el autoconocimiento y la transformación*. Kairós.
- Cuellar, N. y Moncada, C. [Eds.] (2019). *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia*. Ediciones USTA y Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Cuellar, N., Moncada, C. y Valencia, W. [Comps.]. (2020). *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación*. Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84
- Díaz Barriga, A. (2010) El docente ante los resultados de evaluación. *Actualidades Pedagógicas*, 1(56). <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss56/4/>
- Estrada, J. A. (2010). *El sentido y el sinsentido de la vida. Preguntas a la filosofía y a la religión*. Madrid: Trotta.
- Francisco. (2015). *Carta Encíclica Laudato Sí. Sobre el cuidado de la casa común*. Editorial Vaticana.
- Frankl, V. (1994). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Herder.
- Kant, E. (2004). *Filosofía de la Historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Lasso, R. y Mahecha, G. (2011). *Fuera de lo humano no hay salvación* [tesis de pregrado inédita]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/8162/tesis110.pdf?sequence=1>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario oficial* 41.214. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Mahecha, G., y Serna, V. (2019). Una pedagogía para la formación espiritual desde la Educación Religiosa Escolar. En N. Cuéllar y C. Moncada (Eds.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 85-124). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Martínez, E. (2012). *Vida en plenitud: apuntes para una espiritualidad transreligiosa*. PPC.
- Martos, A. A. (2008). *Emmanuel Levinas: La filosofía como ética*. Universitat de Valencia.

- Melloni, J. (2020). Éxodo y éxtasis en Ignacio de Loyola. Una aproximación a su autobiografía. Sal Terrae.
- Merton, T. (2009). *La vida silenciosa*. Desclée De Brouwer.
- Moncada, C. (2019). ¿Qué es lo nuclear de la Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia? En N. Cuellar y C. Moncada (Eds.), *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 53-86). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Moncada, C. y Cuellar, N. (2020). Aportes de la educación religiosa escolar a la formación integral en Colombia. *Revista Electrónica de Educación Religiosa - REER*, 10(1), 1-31. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/94/82>
- 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>
- Panikkar, R. (2015). *Tomo I. Mística y Espiritualidad. Vol. 2. Espiritualidad el camino de la vida*. Kindle. Herder.
- Pérez, J., Pinto, C., Moncada, C., Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano*. http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/1/L_PerezVargas.pdf
- Pico, A., Cubillos, H. y Mahecha, G. (2018). Aportes de la dimensión espiritual al currículo de la ERE en el caso de la educación básica. *Revista Nuevas Búsquedas*, (8), 15-27. http://www.unimonserrate.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Nuevas-busquedas_alta1.pdf
- Pigem, J. (2009). *Buena crisis. Hacia un mundo postmaterialista*. Kindle. Kairós.
- Quitián, E. y Moncada, C. (2017). La práctica educativa en educación religiosa como escenario de reflexión investigativa. *Revista Cultura*, (274), 6-10. <https://conaced.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/Revista-274-final..pdf>
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Spinoza, B. (2011). *Spinoza. Ética y Tratado teológico-político*. Gredos.
- Stein, E. (1994). *Ser Finito y Ser Eterno. Ensayo de una ascensión al sentido del ser*. Fondo de Cultura Económica.

AUTORES

Natalia Cuellar Orrego:



Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle. Licenciada en Filosofía de la misma universidad. Docente e investigadora del Departamento de Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) de la ciudad de Cali. Miembro de la Red de programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE).

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000003083

Camilo Alfonso López Saavedra:



Doctor y Magíster en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Licenciado en Ciencias Religiosas y Ética de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos de Tunja. Sus intereses investigativos se centran en el diálogo interreligioso, la mística y la escatología. Actualmente, es docente del área sistemática de la Facultad de Teología de la Universidad Santo Tomás y catedrático en la Licenciatura en Teología de la Universidad San Buenaventura.

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001513323



Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán:

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesional en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios, Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Ética y Educación Religiosa Escolar en la IED San Rafael. Docente-investigador en la Universidad Santo Tomás, en el Programa de Licenciatura en Educación Religiosa.

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000067774



Ismael Leonardo Ballesteros Guerrero:

Estudiante de Doctorado en Educación. Magíster en Educación y licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás. Bachiller en Sagrada Teología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente e investigador del Departamento de Ciencias Religiosas de la Fundación Universitaria Lumen Gentium (Unicatólica) de la ciudad de Cali.

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000512885



Haider Enrique Cubillos Hernández:

Maestrante en Filosofía Latinoamericana en la Universidad Santo Tomás (USTA). Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la misma institución. 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.

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001643110



José Edwar Escobar Mejía

Estudiante de doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás (USTA) Colombia, Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación de la Universidad Externado de Colombia, Especialista en Filosofía Contemporánea de la Universidad San Buenaventura, y licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Directivo docente del colegio Germán Arciniegas IED y docente investigador de la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Líneas de investigación: hermenéutica, educación religiosa, pedagogía y didáctica.

CvLAC:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000144417



Ciro Javier Moncada Guzmán:

Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, con estudios eclesiásticos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá. Docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás (USTA) Colombia. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE).

CvLAC:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001592537

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

YESHÚA: ESPIRITUALIDAD Y HECHO RELIGIOSO **UNICATÓLICA CALI**

El grupo de investigación Yeshúa se encuentra adscrito a la Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) de la ciudad de Cali. Su propósito es desarrollar conocimientos científicos que potencien el diálogo interdisciplinario entre los saberes teológicos, filosóficos y de humanidades, procurando la formación integral del ser humano, de tal manera que responda al fortalecimiento de la dignidad humana mediante un desarrollo justo, equitativo, sostenible y responsable con el medio ambiente, la sociedad y las condiciones de bienestar de todas las comunidades y grupos. Yeshúa desarrolla investigaciones bajo las líneas de perspectivas filosóficas, espiritualidad y hecho religioso, y cultura y sociedad.

EDUCACIÓN, FORMACIÓN DE EDUCADORES E INTERDISCIPLINARIEDAD **USTA**

Este grupo de investigación se consolida como colectivo desde la experiencia configurada en procesos de formación pedagógica, didáctica e investigativa, generada en la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás (UTSA) Colombia. Son objeto de reflexión para el grupo, las formas, las prácticas y las trayectorias desde las cuales se ha ido perfilando la tradición e investigación presentes en los procesos de formación y profesionalización de docentes en el contexto nacional. Las líneas que acoge el grupo son declaradas como escenarios interdisciplinarios que posibilitan discusiones en el orden de la pedagogía, la didáctica y la investigación en interacción e integración a los saberes específicos.

