

Currículo en ERE

ORIENTACIONES PARA SU REFLEXIÓN,
FUNDAMENTACIÓN, DISEÑO E INNOVACIÓN

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE

2020



Cuellar Orrego, Natalia

Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación / Natalia Cuellar Orrego, Ciro Javier Moncada Guzmán, William Alberto Valencia Rodríguez, Gustavo Maecha Beltrán, Haider Cubillos Hernández, José Escobar Mejía, Víctor Serna Collazos – Cali: Sello Editorial Unicatólica, 2020.

199 páginas

ISBN 978-958-53065-2-3

Capítulo 1: La educación religiosa como área fundamental en la escuela – Capítulo 2: Narrativas curriculares en educación religiosa escolar – Capítulo 3: Experiencias y modelos curriculares en la ERE – Capítulo 4: El currículo y lo curricular: Posibles implicaciones sociocríticas – Capítulo 5: Aproximaciones al diseño curricular para la enseñanza aprendizaje de la ERE.

1. Educación moral – Programas – 2. Educación religiosa.

268 cd 22 ed.

C9651c

Currículo en ERE. Orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación

© Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

© Universidad Católica de Oriente

© Compiladores: Natalia Cuellar, Ciro Javier Moncada, William Alberto Valencia

ISBN: 978-958-53065-2-3

Primera edición, noviembre 2020

UNICATÓLICA

Carrera. 122 no. 12 - 459 Pance

www.unicatolica.edu.co

Cali, Valle del Cauca – Colombia

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE

Sector 3, carrera 46 no 40B-50

www.uco.edu.co

Rionegro, Antioquia – Colombia

Canciller

Mons. Darío de Jesús Monsalve Mejía

Rector

P. Elkin de Jesús Narváez Gómez

Vicerrectora Académica

Luz Elena Grajales López

Vicerrector Académico

Elkin Alonso Ríos Osorio

Director de Investigaciones

Fabio Alberto Enríquez Martínez

Director de Investigación y Desarrollo

Dagoberto Crespo Restrepo

Editor General

Duván Peña

Jefe Fondo Editorial

Frey A Narváez Villa

Corrección de estilo, diagramación y diseño

Tatiana Rodríguez Morales

El contenido de esta publicación no compromete el pensamiento de la institución, es responsabilidad absoluta de sus autores.

Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte, por ningún medio impreso o digital sin permiso escrito de los titulares.

Currículo en ERE

**ORIENTACIONES PARA SU REFLEXIÓN,
FUNDAMENTACIÓN, DISEÑO E INNOVACIÓN**

Compiladores:

Natalia Cuellar Orrego, Ciro Javier Moncada Guzmán
William Alberto Valencia Rodríguez

Autores:

Gustavo Adolfo Mahecha Beltrán
Haider Enrique Cubillos Hernández
José Edwar Escobar Mejía
Natalia Cuellar Orrego
Víctor Hugo Serna Collazos
William Alberto Valencia Rodríguez
Ciro Javier Moncada Guzmán

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE

2020



CONTENIDO

PRÓLOGO.....	9
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR COMO ÁREA FUNDAMENTAL EN LA ESCUELA COLOMBIANA.....	13
INTRODUCCIÓN.....	14
¿QUÉ SE ESTÁ ENTENDIENDO POR FORMACIÓN INTEGRAL?.....	15
¿CUÁLES SON LOS APORTES DE LA ERE A LA FORMACIÓN INTEGRAL?.....	21
¿CÓMO DESARROLLAR DICHS APORTES EN LA ESCUELA?.....	27
A MANERA DE CIERRE.....	31
REFERENCIAS.....	33
CAPÍTULO 2. NARRATIVAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR.....	37
INTRODUCCIÓN.....	38
EL HORIZONTE METODOLÓGICO.....	38
ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS.....	41
A MANERA DE CIERRE.....	57
REFERENCIAS.....	58
CAPÍTULO 3. EXPERIENCIAS Y MODELOS CURRICULARES EN LA ERE.....	61
INTRODUCCIÓN.....	62
MARCO HISTÓRICO-LEGAL DE LA ERE EN COLOMBIA.....	65
HISTORIA DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA CEC EN COLOMBIA.....	72
ALGUNAS COMPRENSIONES SISTEMÁTICAS DE LA ERE EN EL MARCO DE LA ESPIRITUALIDAD, LA TRASCENDENCIA Y EL PLURALISMO RELIGIOSO.....	84
A MANERA DE CIERRE.....	96
REFERENCIAS.....	99

CAPÍTULO 4. EL CURRÍCULO Y LO CURRICULAR: POSIBLES IMPLICACIONES SOCIOCRÍTICAS	105
INTRODUCCIÓN	106
ACERCAMIENTO CONCEPTUAL	109
PREMISAS Y DECLARACIONES CURRICULARES INSTITUCIONALES BÁSICAS	119
PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA DEL CURRÍCULO	124
A MANERA DE CIERRE: RETOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES CRÍTICOS	130
REFERENCIAS	138
 CAPÍTULO 5. APROXIMACIONES AL DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ERE	 143
INTRODUCCIÓN	144
ANÁLISIS DE PROYECTIVAS Y PROSPECTIVAS	148
METODOLOGÍA APLICADA, PARA LA REFLEXIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR EN ERE	156
ELEMENTOS ORIENTADORES DE DESARROLLO CURRICULAR DESDE UN ENFOQUE SOCIO-CRÍTICO-HUMANISTA	173
A MANERA DE CIERRE	186
REFERENCIAS	189
 AUTORES	 193
 GRUPOS DE INVESTIGACIÓN	 197

LISTA DE TABLAS

TABLA 2.1	42
IMPORTANCIA DE APRENDIZAJES EN ERE (EN PORCENTAJE %)	42
TABLA 2.2	43
ORDEN DE TEMAS EN ERE (EN PORCENTAJE %)	43
TABLA 2.3	44
DOCUMENTOS EMPLEADOS EN LA CLASE DE ERE	44
TABLA 2.4	46
ACTIVIDADES EVALUATIVAS	46
FIGURA 2.2	49
CATEGORÍAS DE INTENCIONALIDADES DE LA FORMACIÓN EN ERE	49
TABLA 2.6	50
EJES DE CADA GRADO, SEGÚN LOS LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES DE LA CEC	50

TABLA 2.7	51
ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS DOCENTES - CATEGORÍA 1: CRISTIANISMO.....	51
TABLA 2.8.....	52
ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS DOCENTES - CATEGORÍA 2: DIMENSIÓN COMUNITARIA	52
TABLA 2.9.....	53
ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS DOCENTES - CATEGORÍA 3: FENÓMENO RELIGIOSO	53
TABLA 2.10	54
ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS DOCENTES - CATEGORÍA 4: DIMENSIÓN ÉTICA Y MORAL	54
TABLA 2.11.....	54
ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS DOCENTES - CATEGORÍA 5: DIMENSIÓN ESPIRITUAL	54
TABLA 2.12	55
ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS DOCENTES - CATEGORÍA 6: DESDE LO ANTROPOLÓGICO	55
TABLA 2.13	55
ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS DOCENTES - CATEGORÍA 7: DIMENSIÓN TRASCENDENTE.....	55
TABLA 2.14	56
ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS DE LOS DOCENTES - OTROS TEMAS.....	56
TABLA 3.1	68
ANÁLISIS COMPARATIVO SOBRE LA LIBERTAD RELIGIOSA EN COLOMBIA, SEGÚN LAS CONSTITUCIONES POLÍTICAS DE 1886 Y 1991	68
TABLA 3.2.....	80
ENFOQUES EN EL MODELO CURRICULAR PARA LA ERE DE LA CEC	80
TABLA 3.3.....	80
COMPETENCIAS EN EL MODELO CURRICULAR PARA LA ERE DE LA CEC.....	80
TABLA 5.1	176
ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO Y LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS	176
TABLA 5.2.....	178
ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO Y LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS.....	178
TABLA 5.3.....	182
ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO Y LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	182
TABLA 5.4.....	184
ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO Y LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS PROYECTIVAS	184

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 2.1	45
PROPUESTA DIDÁCTICA: INTRODUCCIÓN DE TEMAS	45
FIGURA 3.1	77
MODELO DE EDUCACIÓN RELIGIOSA DE LA CEC	77
FIGURA 5.1	158
PRIMER MOMENTO: CONTEXTOS Y PRECEDENTES A LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DE ERE	158
FIGURA 5.2	163
METODOLOGÍA A FAVOR DE LA LIBERACIÓN Y EMANCIPACIÓN DESDE LA ERE	163

PRÓLOGO

De la teoría a la práctica, visibilizar las religiones en el aula

Francisco Díez de Velasco¹

La acción de visibilizar se construye al compartir miradas e intercambiar, en palabras de Peter Berger, “modos de ver”. Requiere, siguiendo al último Ricoeur, deambular por los “caminos del reconocimiento”. Pero también se manifiesta por su contrario, la invisibilización, ese renunciar a mirar hacia ciertos lugares en los que podemos encontrarnos desamparados ante la imagen que refleja el espejo de nuestra propia ignorancia. Se trata de procesos de interacción que se producen en el espacio social y, con tanta fuerza, pueden incidir en el educativo y que han sido bien definidos desde el punto de vista teórico y bastante bien estudiados, pero centrándose, en mayor medida, en campos como el racismo, la inmigración, la acción política, la producción mediática, los estudios de género – entre otros – o de la cibernética. En general, es de destacar que se ha incidido menos en su estudio en lo relativo a las cuestiones de índole religiosa. Y es que visibilizar resulta una actitud de toma de conciencia, un compromiso activo, poniendo de relieve lo que podría resultar más cómodo o más comúnmente aceptado soslayar. Hay que evidenciar también que la religión parece configurar desde la(s) Modernidad(es) uno de los campos donde, del modo más claro, la pulsión colectiva hacia su invisibilización o el escamoteo – y, en general, la estigmatización – suele ser más fuerte y persistente.

¹ Doctor en Historia por la Universidad Complutense de Madrid y licenciado en Antropología por la UNED (Madrid). Actualmente, es catedrático de la Universidad de La Laguna, Tenerife, Islas Canarias, España (perfil: Historia de las Religiones) y responsable por dicha universidad del máster interuniversitario en Ciencias de las Religiones. Miembro del grupo de investigación HISTOREL (Historia de las Religiones) de la Universidad de La Laguna. <https://fradive.webs.ull.es> Orcid: 0000-0002-9913-4580.

La escuela es quizá el lugar donde la invisibilización de lo religioso puede resultar más perniciosa, porque enquistada una doble ceguera, casi siempre hacia las creencias o hacia la increencia, pero también hacia los menos, los pocos, las minorías, los diferentes. Ciertamente es que las premuras, la falta de tiempo, la inseguridad de adentrarse en campos que se conozcan con menor solidez, resultan, en muchas ocasiones, cortapisas para llevar a la práctica docente del día a día lo que puede ser, en teoría, un diseño curricular coherente, completo y bien construido. Se puede tener la tentación de dejar para ese final del temario que nunca se alcanza o para mejor ocasión, invocando la transversalidad para descargar en otras materias y en otros docentes, esas partes que menos cómodas resulten. Por ejemplo, ese difícil reto que puede resultar explicar de modo equilibrado y respetuoso que haya quienes no le den importancia a las creencias religiosas o que haya quienes frente a la mayoría sean tan pocos que parezca que no importan, o que sean tan diferentes, tan marcados socialmente, por lo que Joan Prat denominó “el estigma del extraño”, que resulte casi obvio que dejarlos fuera resulte lo más operativo, desde el punto de vista de esa práctica docente que se necesita anclar en el “desierto de lo real”, en la muchas veces anodina realidad del aula.

Pero sería un gran engaño, pues hay que tener en cuenta que la Escuela forma a quienes habrán de enfrentar un mundo futuro en donde lo que nosotros, como educadores, podemos estimar desdeñable, les resulte a nuestros estudiantes de gran necesidad conocer. Utilidad sí, pero también tónicos para el carácter, para aprender a interiorizar, a hacer cuerpo con uno mismo, ese respeto a la diferencia, que es un valor clave en cualquier modelo educativo que, en la senda que promueve la Unesco, se abra a enseñar la diversidad de un modo que verdaderamente permee la cotidianeidad del aula, y no solo constituya un elenco de buenas palabras programadas y recogidas en un papel, hechas de pura teoría que sirve para cumplir requisitos burocráticos y protocolos de impecable diseño, pero que rara vez se enfrenta al reto de su puesta en práctica.

Enseñar la diversidad de creencias y también de modos de no creer no resulta fácil. Hay un gran escollo metodológico para quienes estamos involucrados en el complejo mundo que combina educación y religión que es el religiocentrismo, esa horma distorsiva a la que todos nos amoldamos en alguna medida y de la que tomar mera conciencia de que existe ya es librarse de sus más perniciosos efectos, pues nos hace pensar o actuar privilegiando “nuestras” creencias (o increencias) y enseñando no lo que es y va

a ser, sino lo que queremos que sea y siga siendo: el mundo visto por medio de una mirada bien propia que inculcamos en nuestro estudiantado por el poder que nos otorga nuestra posición privilegiada de portavoces del aula.

Y se añade a la dificultad de reflejar respetuosamente la diversidad de creencias otro gran escollo, y es que ciertas facetas de lo religioso, frente a otras, resultan más fáciles de enseñar y compartir y tendemos a insistir en unas y desentendernos de las demás. Más fácil es transmitir lo que se vehicula por medio de escritos, de documentos, de iconografía, la religión legible, la religión visible, que nos llega con palabras, con imágenes, que alimenta nuestro logocentrismo, nuestro oculocentrismo, los ojos anegando nuestra comprensión y nuestra práctica docente. Pero, las religiones están hechas también de sonidos, de olores, del tacto, son movimiento y espectacularidad y, además, son recogimiento y silencios. ¿Cómo incluir esas facetas que son fundantes y fundamentales? Sin duda, hay que reflejarlas de alguna manera, ya que permiten explicar el arraigo de la identificación religiosa para tantos fieles. Son bien difíciles de integrar en un currículo docente, en el día a día del aula, pero son básicas para inculcar un respeto no solo anclado en la teoría, sino también en la práctica, respeto por la belleza de las creencias de los demás, por muy diferentes que sean a las propias, así como por la fuerza del no creer de otros, por muy ajena que pueda resultar para quienes creen. Respeto, en suma, por un mundo hecho de diversidad y rico justamente por tal cosa.

Y, ¿cómo se podría introducir en el aula esa necesaria experiencia práctica? Pues, quizá, uno de los caminos pueda ser abriéndonos a compartir nuestro espacio, invitando a quienes puedan ofrecer voces de las religiones en su multiplicidad. En las sociedades actuales, la diversidad religiosa está a la vuelta de la esquina. El problema es que, muchas veces, como planteábamos al comienzo de este prólogo, la invisibilizamos. Podemos tenerla en la mesa de al lado, y qué mejor testimonio, qué mejor interlocutor podemos invitar a que tome la palabra en el aula que los propios estudiantes o sus padres, para que compartan sus modos de creer y de vivir sus creencias o su increencia. O también abrir las aulas a otras figuras de respeto, otros liderazgos más allá de los de los profesores, potenciando así una portavocía múltiple y cercana, dando cancha a quienes, desde luego, muestran las miradas desde dentro, pero que, al estar entrelazadas desde la pluralidad, no se impongan unas respecto de otras, sino que ofrezcan una aproximación coral que fortalezca los contenidos prácticos y la actitud de escucha hacia lo distinto. Al hacerse experiencia compartida, pero conformada más allá

de la singularidad y sus certezas y exclusivismos, se puede conseguir que los estudiantes distingan las miradas religiocéntricas, las de quienes hablan desde sus creencias. En estos casos, miradas plenamente aceptables en el aula en cuanto testimonios puntuales, de las miradas analíticas que, al pluralizar necesariamente las aproximaciones, han de intentar abrirse a esa sabiduría de la complejidad conformada desde el conocimiento respetuoso a las diferencias y que matiza las propias creencias y las narrativas que testimonian una fe vivida, en el crisol de la pluralidad compartida.

Visibilizar las religiones en el aula se convierte, por tanto, en una experiencia que interpela al presente y potencia la resiliencia futura al ofrecer herramientas para afrontar la diversidad en cualquier ámbito. El gran reto es conseguir que esos diseños curriculares, que podemos llegar a ser tan duchos al teorizarlos, pasen el “valle de la muerte” de su aplicación en el aula, para que los conocimientos se fortalezcan en experiencia práctica y el olvido no los entierre entre la barahúnda de información que, así como resuena entre las paredes del aula al ser impartida, se difumina en la memoria de quienes oyen, pero no se molestan en escuchar y poco o ningún provecho sacan de las horas dedicadas a estas cuestiones que terminan por aborrecer a la par que se convierten en argumentos que terminan por alejarlos de la Escuela.

Madrid, España
16 de diciembre de 2019

CAPÍTULO 1.

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR COMO ÁREA FUNDAMENTAL EN LA ESCUELA COLOMBIANA

Natalia Cuellar Orrego² • José Edwar Escobar³ • Ciro Javier Moncada⁴

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo.

(Nussbaum, 2010, p. 20)

² Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle y licenciada en Filosofía de la misma universidad. Actualmente, es docente e investigadora del Departamento de Humanidades de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de la ciudad de Cali. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (Redere). Líneas de investigación: filosofía de la religión, estudios de la religión, psicología de la religión, y educación religiosa escolar. Correos electrónicos: nallaego@hotmail.com - ncuellar@unicatolica.edu.co.

³ 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 y licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. En la actualidad, es directivo docente del colegio Germán Arciniegas IED y docente investigador de la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Líneas de investigación: hermenéutica, educación religiosa, pedagogía y didáctica. Correo electrónico: josedward@gmail.com - joseescobar@ustadistancia.edu.co.

⁴ Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán y licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás. Tiene estudios eclesiológicos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá. Es docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás (USTA) Colombia. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (Redere). Líneas de investigación: educación, religión y espiritualidad. Correo electrónico: cjm2321@gmail.com - ciromoncada@ustadistancia.edu.co.

INTRODUCCIÓN

Esta obra continúa con la pregunta sobre la identidad de la Educación Religiosa Escolar (ERE), realizada en el año 2015, con un proyecto interinstitucional entre la Universidad Santo Tomás y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, de la cual ya han salido a la luz dos obras: *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (Botero y Hernández, 2017) y *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (Cuellar y Moncada, 2019). El primer texto indaga por la comprensión de la ERE desde la política pública colombiana y los aportes que los estudios de la religión le hacen. Por su parte, el segundo libro aborda la fundamentación disciplinar de aquella área en tanto espacio académico en la escuela, dando a entender que es posible pensarla, diseñarla, desarrollarla y evaluarla desde una perspectiva no confesional que promueva el pluralismo religioso, sin tener que caer en excesos tales como la discriminación, la estigmatización o la invisibilización de las minorías religiosas.

Por otro lado, en lo concerniente a esta nueva obra que presenta las conclusiones de la tercera fase del proyecto investigativo, donde se vincula la Universidad Católica de Oriente (UCO), la ERE es considerada como un área fundamental del conocimiento humano que sigue los lineamientos de la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115, 1994), por lo cual debe construirse como un escenario para la formación integral de los estudiantes en las escuelas, tanto públicas como privadas, criticando y potenciando las construcciones que van madurando los estudiantes, de tal forma que deístas, teístas, ateístas, panteístas y escépticos sean comprendidos en un mismo marco de construcción de lo humano.

Así las cosas, la ERE, entendida como área fundamental del conocimiento humano, necesita optar por una postura pedagógica que propenda por la formación integral de los estudiantes, por encima de los intereses proselitistas de cualquier sistema religioso, para así superar las diversas ambigüedades y manipulaciones ideológicas en las que se puede caer dentro de los ambientes de educación escolarizada. Por ello, este capítulo da razón, en primer lugar, de lo que se entiende en este libro como “formación integral”. Segundo, presenta los aportes que la ERE puede dar en dicho proceso. Y, por último, manifiesta la necesidad de pensar un microcurrículo de esta área que apunte a dicha formación integral.

¿QUÉ SE ESTÁ ENTENDIENDO POR FORMACIÓN INTEGRAL?

En términos antropológicos, la formación es constitutiva a la condición humana que se reafirma desde las lógicas culturales y se manifiesta a través de las experiencias colectivas, comunicativas y de servicio. Por su parte, desde la perspectiva pedagógica, la formación y perfeccionamiento de la condición humana es el proceso educativo y cultural que aporta de manera determinante e intencionada al despliegue y fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas. Es así como, desde la educación, las personas se pueden formar integralmente, entendiendo las dinámicas del crecimiento y del empoderarse para favorecer su desarrollo.

Ahora bien, es pertinente reflexionar sobre los procesos y experiencias que se desarrollan con la intención de formar y acompañar a los estudiantes, encontrando el ideal de la formación humana: lo deseable, posible y necesario. Por ello, puede basarse en tres fuentes: la normativa nacional, la legislación internacional y los aportes de Martha Nussbaum (2010) a esta discusión.

DESDE LA LEGISLACIÓN NACIONAL

Para hablar de formación integral en Colombia es preciso remitirse a la Ley 115 de 1994, pues en este documento se concibe la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Art. 1, Ley 115, 1994). De allí que se considere en dicha ley, como una finalidad de la educación, la “formación física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Art. 5, Ley 115, 1994).

A su vez, también es importante decir que en la Ley 115 (1994) se manifiesta que la familia es la encargada de “educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral” (Art.7, Ley 115, 1994). Esto es, la formación integral no solo le compete a la escuela. Del mismo modo, hay que llamar la atención sobre el hecho de que dicho documento legal plantea que existe, además de otros, el aspecto o dimensión espiritual y que debe reconocerse en el nivel preescolar (Art. 16, literal H, Ley 115, 1994). Esto podría llevar a considerar que al ser la educación religiosa una de las áreas obligatorias y fundamentales, facili-

taría el desarrollo de dicha dimensión. Sin embargo, eso no sucede, pues, en la Ley General de Educación, la ERE se comprende como aquella que se impartirá teniendo en cuenta lo establecido en la Ley que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos (Ley 133, 1994).

Dicho de otro modo, la educación religiosa se asume como la enseñanza de un credo religioso particular, el cual debe corresponder a las creencias del estudiante. Ahora, si se piensa atentamente en esto, hay que decir que ni siquiera ocurre, ya que en los colegios no hay diversidad de profesores de ERE que orienten dicha área, según la confesionalidad de cada estudiante. Además, ello lleva a pensar que deberían existir tantos microcurrículos de ERE como cantidad de cultos hay en Colombia. No obstante, lo que sucede en la práctica es que esta área se orienta desde los estándares propuestos por la religión cristiano-católica, lo cual conlleva al proselitismo religioso, una actividad que debe evitarse, según el Decreto 4500 de 2006, teniendo en cuenta lo planteado en la Ley 133 de 1994.

Con lo anterior, no se está desconociendo el ejercicio riguroso que la Iglesia católica ha realizado en cuanto a su propuesta de estándares para la ERE. Más bien, lo que indica es que, si la apuesta es por una formación integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe de ir más allá de la doctrina de determinado credo religioso, eso sí, sin desconocer la riqueza de la pluralidad religiosa, y apuntando al ser mismo de los estudiantes desde su sentido y proyecto de vida, su concepción de trascendencia, sus experiencias espirituales, las relaciones con el otro y demás elementos que los docentes encuentran al interior de un salón de clases.

Ahora, volviendo a las leyes, la contradicción en las normas sobre la Educación Religiosa Escolar es muy grande. De allí que los docentes de ERE tengan dos opciones: 1) orientar desde los estándares propuestos por la Conferencia Episcopal de Colombia; o, 2) enseñar desde los estudios de la religión y/o desde la historia de las religiones. Ante este panorama, solo queda preguntarse si, en realidad, se está apuntando a la formación integral, cuando dicha área se sitúa desde un determinado credo religioso, esto es, cuando de manera implícita o explícita se está tomando partido y se olvida la existencia de otras experiencias espirituales que cohabitan en el aula; o cuando solo se estudian posturas del pluralismo religioso, desarticuladas respecto de la dinámica personal de crecimiento integral.

Ahora bien, hay que agregar que en el artículo 78 de la Ley 115 (1994) se plantea que el Ministerio de Educación es el encargado de establecer los indicadores de logro para cada grado de los niveles educativos. De allí que se plantee la Resolución 2343 (1996), documento que propone los indicadores de logro para ciertas áreas, pero no para la ERE. También, es preciso anotar que dicha resolución plantea que sus lineamientos “aportan elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo de todas las instituciones educativas” (Artículo 3, Capítulo 2, Resolución 2343, 1996), sin desconocer el hecho de que dichos planteles poseen una autonomía en cuanto a tomar decisiones para la construcción permanente del currículo (Art. 4, Resolución 2343, 1996).

Por otra parte, es probable considerar que la carencia de lineamientos e indicadores para el área de Educación Religiosa Escolar se haya tratado de resarcir, por parte del Ministerio, dos años después, mediante el texto denominado *Indicadores de logro curriculares. Hacia una fundamentación*. Este documento es realizado por un amplio grupo interdisciplinario e interinstitucional que reconoce que, en ese año (1998), ya existen condiciones sociales y académicas más favorables para abordar el tema de los logros nacionales (Ministerio de Educación [MEN], 1998). En este sentido, este apartado se propone: “señalar aspectos y comprensiones sobre desarrollo integral humano cuyo conocimiento hace más competentes a los educadores y a las instituciones para proponer, detectar e interpretar indicadores de logros relacionados con la educación” (MEN, 1998, p. 11). Esta resulta ser la razón de peso para que, en el texto de indicadores de logro curriculares, se aborden las múltiples dimensiones humanas: corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética.

De esas dimensiones, es en la espiritual donde se reconoce la importancia de la ERE, al hacer referencia al proceso de trascendencia, el cual es estimulado a través de una constante toma de conciencia (MEN, 1998). Dicha trascendencia se comprende cómo ir más allá de sí mismo ubicándose en otro, en los otros, en un gran OTRO (MEN, 1998). A este respecto, vale la pena referenciar a Viktor Frankl (2004), a quien se aborda de mejor manera, en el capítulo *Psicología de la religión y educación religiosa escolar, del texto: aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Allí, el autor plantea:

(...) ser hombre implica dirigirse hacia algo o alguien distinto de uno mismo, bien sea realizar un valor, alcanzar un sentido o encontrar a otro ser humano. Cuanto más se olvida uno de sí mismo –al entregarse a una causa o a una persona amada– más humano se vuelve y más perfecciona sus capacidades. (Frankl, 2004, p. 133)

Ahora, volviendo al documento del MEN, este propone como fuentes, para formular los logros, no solo apuntar a que en la ERE se desarrolle la empatía y la solidaridad, sino a que se reconozca la historia de la espiritualidad propia y la de sus semejantes. El texto del Ministerio resulta ser un muy buen ejercicio para pensarse atentamente la forma como se puede orientar la educación religiosa en las escuelas. Sin embargo, bien vale la pena que la ERE sea vista de manera holística, pues su aporte a las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente, del ser humano, resulta ser más profundo.

DESDE LA LEGISLACIÓN INTERNACIONAL

Habiendo identificado la comprensión que se tiene respecto a la formación integral desde la legislación colombiana, es preciso remitirse a lo que se considera internacionalmente sobre dicha materia. En este caso, se tiene en cuenta que, en el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) aprobaron el documento denominado Agenda 2030, en el cual se:

(...) establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la suscribieron y será la guía de referencia para el trabajo de la institución en pos de esta visión durante los próximos 15 años. (ONU y Cepal, 2018, p. 5)

Con la Agenda 2030, la intención es cambiar el paradigma de desarrollo que existe en la actualidad por uno que sea sostenible, inclusivo y con visión de largo plazo, ya que las brechas resultan ser estructurales: “escasa productividad y una infraestructura deficiente, segregación y rezagos en la calidad de los servicios de educación y salud, persistentes brechas de género y desigualdades territoriales y con respecto a las minorías, y un impacto desproporcionado del cambio climático” (ONU y Cepal, 2018, p. 7).

Este documento es importante, porque allí se tiene en cuenta la calidad de la educación, de ahí que uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

(ODS), más específicamente el número cuatro, sea dedicado a ese tema. La pretensión es: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU y Cepal, 2018, p. 27). Este ODS tiene varias metas, de las cuales hay que resaltar que algunas de ellas buscan el acceso a la educación o al empleo. Entre tanto, hay otras que se centran en la alfabetización, en el aumento de becas, en la construcción y adecuación de instalaciones educativas, y, por último, en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible.

Si bien dichos puntos son valiosos en materia de educación, es preciso llamar la atención sobre el hecho de que, en la Agenda 2030, la calidad resulta ser sinónimo de cobertura, la cual se expresa en la incesante búsqueda de acceso. Es más, en este documento no aparece la expresión “formación integral”, con la que muchos estarían de acuerdo en considerar como primordial para el logro de la calidad en materia educativa. A su vez, no hay que olvidar que el Banco Mundial es la entidad principal de financiamiento de la educación en el mundo y, por ello, se ha comprometido a ayudar a los países a lograr el ODS 4 (Banco Mundial, 2018). Esto significa que la educación se piensa en torno al desarrollo económico que pueda generar.

LA IMPORTANCIA DE FORMAR INTEGRALMENTE DESDE

MARTHA NUSSBAUM

Sin embargo, es una autora como Martha Nussbaum quien critica esta situación. En su libro *Sin fines de lucro*, publicado en 2010, se evidencia que ciertas áreas están siendo desplazadas en pro de otro tipo de aprendizajes que generen rentabilidad. Según lo planteado por la filósofa estadounidense, algunas sociedades asumen que, al implementar en la educación el modelo basado en el desarrollo económico (que considera el progreso como el aumento del índice del Producto Interno Bruto (PIB) de las naciones), ello redundará en beneficios para la salud, la educación y la disminución de la desigualdad socioeconómica (2010). Sin embargo, Nussbaum (2010) demuestra, a través de ejemplos de determinados países, que dicho aumento en realidad no genera calidad de vida.

Pese a esto, algunas sociedades se empeñan en considerar que la enseñanza y el aprendizaje de ciertas áreas proporcionan ese desarrollo

económico. Por ello, se esfuerzan por mantenerlas dentro del sistema escolar, independientemente del nivel (educación secundaria y universitaria). Ahora, para el criterio de esas mismas sociedades, habría otras áreas que no facilitan la rentabilidad resultando así excluidas, tal y como ocurre con las artes y las humanidades. Para Nussbaum (2010) tales áreas son de gran importancia, ya que desarrollan en los chicos y jóvenes un pensamiento crítico; son aquellas que facilitan una visión global del entorno y una posibilidad de diálogo con las problemáticas no solo locales, sino también las internacionales. No obstante, vale la pena anotar que la autora estadounidense no pretende la no enseñanza de las ciencias por encima de las humanidades. En realidad, Nussbaum (2010) reconoce que todas las áreas son valiosas en el aprendizaje escolar, y que el menosprecio de algunas de ellas, incluso desde los padres de familia, no facilita una adecuada formación para el ciudadano democrático. Al respecto, debe llamarse la atención sobre lo siguiente:

1. En la actualidad, en algunos ambientes familiares se niega la posibilidad de la formación integral, en la medida en que no está bien visto el estudio de las artes y las humanidades. Muestra fehaciente de ello, y a nivel universitario, es el hecho de que algunos docentes escuchan de sus estudiantes que sus padres les inquietan diciéndoles que sus carreras de humanidades no les darán de comer. Esta situación ya va en contra de la tarea de la familia, actividad establecida la Ley 115 (1994), donde se manifiesta que ella es la encargada de educar a sus hijos y proporcionarles el ambiente adecuado para su desarrollo integral.
2. Nussbaum (2010) hace sus planteamientos desde un marco político como lo es el de la democracia, lo cual implica que los miembros de ésta posean la capacidad de expresarse.

Así pues, este apartado no pretende mencionar todos los planteamientos de Nussbaum, ya que por cuestiones de espacio la tarea resulta desbordante. Además, bien vale la pena que los lectores, por su propia cuenta, puedan acercarse a los textos de dicha autora. A pesar de esto, se debe destacar que la filósofa resulta ser una voz actual y autorizada que facilita el repensar de la formación integral. Así, es preciso cuestionarse acerca de si la educación que se orienta, hoy en día y en realidad, tiende hacia un desarrollo integral, en la medida en que es pensada desde el lucro monetario y la rentabilidad.

Esto es, la formación integral no debe de considerarse como el desarrollo de un solo tipo de capacidad en el estudiante, o como la enseñanza y aprendizaje de un determinado y exclusivo conocimiento, sino como el hecho de abordar su humanidad; como el cultivar de su dimensión biológica, psicológica, intelectual, social, cultural, espiritual y demás. Para educar holísticamente, no se debe desconocer la totalidad del ser humano y, aunque su estudio se haga de manera fragmentada para facilitar su abordaje, esto no debe llevar al desconocimiento de las dimensiones que hacen que el ser humano lo sea. Por consiguiente, la ERE, como aquella área que aporta al desarrollo integral, debe tener siempre presente la religiosidad, la espiritualidad y la trascendentalidad de los estudiantes que confluyen en el salón de clases.

¿CUÁLES SON LOS APORTES DE LA ERE A LA FORMACIÓN INTEGRAL?

Ahora bien, una vez abordada la problemática que se vislumbró desde un inicio, donde se mostraron algunas falencias o debilidades de la legislación colombiana – respecto a la claridad en la construcción de los indicadores de logros para el área de ERE –, así como la concepción de formación integral desde la legislación internacional, ahora se abordarán los aportes que la ERE puede hacer en el marco de una educación que reconoce la dimensión espiritual como escenario para la ejecución de un microcurrículo o currículo que apuesta por una formación integral.

Si entendemos que la Educación Religiosa Escolar no debe ser más un espacio de catequesis y proselitismo religioso (Botero y Hernández, 2017), sino un lugar pedagógico que propende por la formación integral del estudiante (Cuellar y Moncada, 2019), esto debe ser evidenciable en la comprensión sobre cómo esta puede impactar dicha integralidad. Ante ello, la respuesta es su aporte a la construcción de la dimensión religiosa, el cultivo de la dimensión espiritual, y el desarrollo de la dimensión trascendente, pues, dentro del campo de las dimensiones humanas, se ha evidenciado que son esas tres dimensiones las que pueden ser impactadas por dicha área obligatoria y fundamental del conocimiento (Ley 115, 1994)⁵.

⁵ Se habla aquí de evidencia en cuanto esta obra es continuidad del trabajo del equipo durante los últimos cinco años, donde, a partir de los rastreos documentales y el trabajo de campo, se dio a conocer que lo nuclear de la Educación Religiosa Escolar podría concebirse desde estas tres dimensiones: religiosa, espiritual y trascendente.

Con ello, no se está cerrando la posibilidad del aporte que pueda brindar a otras dimensiones humanas, tales como la social, la psicológica, la afectiva, la proyectual. Solo se quiere dejar sentada la convicción de que su finalidad formativa oscila entre la apuesta por el cultivo de la espiritualidad humana, la formación del pluralismo religioso y la concienciación de la apertura humana, las cuales enriquecen mayormente esas otras dimensiones.

En este marco de comprensión, es necesario señalar, en primer lugar, qué se va a entender por *dimensión humana*:

De aquí en adelante, cuando se hable de dimensión religiosa, espiritual o trascendente, se hará alusión a las diversas comprensiones de la praxis humana desde las cualidades propias del mundo de la vida, donde cierta agrupación de características pueden definir un modo de ser específico de la identidad del hombre y la mujer, no pretendiendo ser reduccionistas y/o exclusivistas, pues hablar de dimensión no es querer fraccionar al individuo, así no actúa el ser humano, lo que se pretende es matizar un grupo de cualidades que en conjunto cobran sentido y pueden al final ayudarnos a comprender el mismo misterio del hombre. (Moncada, 2019, p. 69)

De esta forma, no se está predicando una comprensión fragmentaria del ser humano, sino reconociendo la complejidad y complementariedad de la vida humana que, más allá de la suma de sus partes, es un sistema complejo de vinculaciones e interacciones en lo concerniente a las circunstancias del ser humano que existe con pretensiones de consolidación de personalidad.

Con respecto a la dimensión religiosa, es necesario comenzar por reconocer la prospectiva de la legislación colombiana referida al pluralismo religioso, pues pensar dicha comprensión de lo humano permite reconocer la diferencia como una riqueza de la humanidad:

La multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades [...] se manifiesta no solo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías usados. (Unesco, 2005, p. 4)

Por ello, ser diferente no es sinónimo de ser enemigos, en el marco de las religiones, más bien es sinónimo de pluralidad que merece ser valorada

culturalmente como patrimonio de la humanidad, en tanto construcción humana que ha sido orientada desde la indagación por el sentido de la vida, a partir de las diversas hierofanías con las cuales la comunidad humana se ha podido encontrar en dicha búsqueda. Así las cosas, pensar en el aporte a la formación integral desde el interrogante de la dimensión religiosa, no es otra cosa que propender por la construcción del pluralismo, entendido como la búsqueda de la comprensión del valor de la interacción con la multiplicidad, donde es necesario que se cultive una transformación hermenéutica de la conciencia subjetiva de los sujetos y de la sociedad en general, en cuanto a la idea sobre la cosmovisión del otro. Esto, en últimas, se consolidará como el ejercicio de liberación de la homogeneidad y del totalitarismo, aclarando que esto no es sinónimo de eclecticismo o sincretismo, sino del reconocimiento de la riqueza que allí se puede encontrar (Berger, 2005).

Se trata de un análisis comprensivo, no solo intelectual, sino precisamente con la pretensión del crecimiento integral a favor del cultivo del pluralismo religioso que promueve los valores espirituales desde las historias de vida particulares en pro de la construcción de un tejido social, también integral y, en el mejor de los casos, unificado por dichos valores.⁶ Esta perspectiva no se reduce al reconocimiento de la diversidad religiosa, urge que vaya más allá: diversidad de género, de cosmovisión, cultural, biológica, etc.

Es posible afirmar, entonces, que la tarea de la Educación Religiosa Escolar, en lo que respecta a la construcción del pluralismo como esencia propia de la dimensión religiosa humana, tendrá que:

Facilitar espacios de conocimiento y comprensión de las dinámicas propias de vinculación y resignificación que configuran a las religiones y al hombre dentro de ellas, no con una finalidad transmisionista de reproducción de historias y/o personajes, sino como una búsqueda del reconocimiento de la diversidad y la construcción de perspectivas pluralistas que posibiliten la comprensión de la diferencia como riqueza y no como amenaza, praxis que no solo beneficia la convivencia humana, sino la interculturalidad misma en tanto apertura hermenéutica a las circunstancias de la vida. (Moncada, 2019, p. 74)

⁶ Este fenómeno de la unificación, aunque parte de un lenguaje cristiano, puede ser profundizado desde el acercamiento a Javier Garrido en una de sus publicaciones de 1996: *Proceso humano y gracia de Dios. Apuntes de espiritualidad cristiana*. Y/o también en una tesis de pregrado, llamada *Fuera de lo humano no hay salvación. Proceso de humanización y de espiritualidad cristiana* (Lasso y Mahecha, 2011).

Ahora bien, si es necesario transformar la comprensión de la idea de dimensión religiosa. También hay que hacerlo con la espiritual, pues, si bien son cercanas en su epistemología y, en su praxis, prácticamente inseparables, es necesario distinguirlas de forma conceptual para comprender el horizonte de formación que se le puede imprimir a cada una. El punto de partida debe ser el *espíritu*:

La palabra -espíritu- no se refiere a ninguna de estas creencias [sobrenaturales]. En latín, *spiritus* se refiere al aliento vital, a la fuerza para vivir (de la misma forma que el griego *pneuma*, el hebreo *ruah*, del sánscrito *prana* o el chino *qui*). Podemos utilizar -espíritu- para referirnos a todo aquello que da vitalidad, sentido y trascendencia, algo estrechamente vinculado al bienestar de la persona. (Benavent, 2013, p. 12)

En la actualidad, las investigaciones acerca del concepto de espíritu, espiritualidad, dimensión espiritual, inteligencia espiritual y competencia espiritual han crecido, en especial, desde el sector de la medicina – con proyectos neurológicos que han intentado realizar análisis sobre las dinámicas neuronales cuando un sujeto se encuentra en estados de éxtasis por inducción religiosa –; pero, por otro lado, es abundante la literatura en lo que concierne a los beneficios de la espiritualidad para el tratamiento médico en distintos casos, sobre todo, en los ámbitos oncológicos y el tratamiento de pacientes terminales y sus familias.

El punto de partida de todas estas investigaciones ha sido no concebir la espiritualidad humana como sinónimo de religiosidad, sino como la construcción del sentido de la vida, lo que lleva a reconocer que la dimensión espiritual propende por:

El cultivo de la interioridad humana a partir del autoconocimiento y el cuidado de sí en perspectiva de indagación por el sentido de la vida, el cual no es individualista, sino abierto al horizonte de la vida comunitaria que permite un proceso de concienciación, resignificación, emancipación, vinculación y transformación del diario vivir a partir de un ejercicio de autonomía que anhela la verdad y la libertad. (Moncada, 2019, p. 77)

Estas consideraciones ya han sido abordadas por distintos autores, quienes reconocen la particularidad de la espiritualidad humana en tanto toda religión tiene a la base una, pero no a la inversa. Tal es el caso de Michael Foucault, Pierre Hadot, María Corbí, André Comte-Sponville, Gerardo Remolina, Danah Zohar, Ian Marshall, Francesc Torralba, Panikkar, entre

otros. Por ello, cuando se habla aquí de conceptos como la espiritualidad, la *dimensión espiritual* y la *inteligencia espiritual*, se hace alusión a esa praxis conquistada de todo ser humano que, al indagar por su interioridad, como búsqueda del conocimiento de sí mismo y el cuidado de su desarrollo personal basados en las “construcciones de sentido de vida, horizonte que manifiesta la epifanía de la apertura humana a la comprensión de sus distintas realidades, de tal forma que posibilita a todos la resignificación, emancipación, vinculación y transformación de la cotidianidad” (Naranjo y Moncada, 2019, p. 116).

Por último, pensar en la dimensión trascendente tiene el mismo problema de las dimensiones religiosa y espiritual: las variadas aristas con las cuales es asumida inmediatamente en el lenguaje coloquial. Comúnmente se entiende desde la esperanza escatológica tradicional, es decir, lo que está después de la muerte. O desde comprensiones como la Wicca, en donde se comprende la dimensión trascendente a partir de la relación con espíritus, energías o entidades, más allá de una comprensión que puede afectar la cotidianidad humana mediante diversos ritos. (Hermosillo, Plascencia y Sánchez, 2016).

Es posible su distinción epistemológica, para lo cual se requiere, en primera instancia, salir del encasillamiento del concepto de lo trascendente desde lo metafísico o lo sobrenatural, pues, en la actualidad, tal dimensión está siendo abordada desde corrientes psicológicas que la asumen tomando como base la indagación por la resiliencia, la percepción humana, la fragilidad y el proyecto de vida, como también comprensiones filosóficas que la asumen desde la teoría crítica, abordándola desde categorías como la concienciación, la liberación, la transformación y la emancipación.

Así las cosas, es necesario reconocer que el ser humano es un ser inacabado, un proyecto, una proyección de la perfectibilidad que, en el día a día, indaga por el sentido de la vida, en la medida en que se descubre a sí mismo.

La necesidad de trascendencia que experimentamos y que se expresa como necesidad de superación, de ir siempre adelante, de nunca ver agotadas nuestras metas en la historia, de no conformarnos con lo que somos y tenemos, de nunca detenernos, de rebelarnos o al menos sentir disgusto por el envejecimiento, la enfermedad o la muerte. (Coy, 2010, p. 76)

En este sentido, el horizonte de comprensión de la trascendencia no debiera, primeramente, ubicar a las personas en instancias después de la muerte, sino en la cotidianidad de la vida, justo antes de su muerte, en el día a día, donde el ser humano se pregunta por un más allá a la vez que indaga por el sentido de su vida en el ahora. El ejercicio de la pregunta no se plantea para una resolución en planos externos a la existencia humana, sino que parte por el mundo de la vida cotidiana que acontece, vive y experimenta.

Ahora bien, la trascendencia también dice sobre la alteridad humana, sobre la percepción, las situaciones límite, la prospectiva de la vida humana y, en últimas, el reconocimiento de la apertura humana que no se agota en sí misma, sino que se encuentra con el otro, lo otro y lo más absoluto que como misterio lo desborda e interpela. Con ello, queda claro que un discurso escatológico tradicional es solo una cara de este complejo entramado de comprensión de la vida humana, por lo cual, urge ampliar el horizonte categorial para comprenderlo. Evitar esta labor podría, en muchos casos, alimentar la enajenación típica de asumir una esperanza sobre estilos de vida que no están ni estarán, pero que, posiblemente, lleguen cuando se transforme la propia ubicación espaciotemporal que le es propia al ser humano, comprensión que afecta, en lugar de aportar a la construcción de personalidades integrales.

Por otra parte, indagar por la trascendencia es la pregunta por la felicidad, por la acción comunicativa y hasta por la pedagogía aplicadas a proyectos de vida específicos, pues la apertura humana tiene una compleja caracterización intrincada de igual forma como la vida misma se da a conocer, a partir del misterio.

El abordaje experiencial de la percepción, la apertura humana, la comunicación, las experiencias límite, la resiliencia, el proyecto de vida, la alteridad, la transformación social y la construcción de ciudadanía son tarea por esencia de la escuela, pues en ellos se concibe una figura auténtica de ser humano perfectible. (Moncada, 2019, p. 80)

Así las cosas, pensar las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente, no es un tema exclusivo de un único sistema religioso y, menos aún, desarrollado desde lógicas de proselitismo infundado que, por más que sea el mayoritario, agota en un punto la reflexión sobre ellas al ser la comprensión desde un punto de vista culturalmente específico. En

últimas, esto llevaría a escenarios de discriminación, estigmatización e invisibilización de las minorías religiosas⁷; pero, más allá de ello, podría conducir a reduccionismos acerca de esta triple dimensión que se propone profundizar. Además, es posible pensar la trascendencia no solo desde posturas deístas y teístas, sino también ateístas, panteístas y escépticas, pues la pregunta – por lo que nos trasciende a los seres humanos y por el sentido de la vida, como se ha presentado aquí – atañe también a la vida humana aquí y ahora.

Así pues, en el marco de una formación integral concebida para la escuela colombiana, la tarea para la Educación Religiosa Escolar es, entonces, propender por espacios de diálogo para la construcción del pluralismo religioso (dimensión religiosa); de cultivo del sentido de la vida humana (dimensión espiritual); y de reflexión por la apertura humana (dimensión trascendente), principalmente, lo que no anula sus aportes a lo corporal, social, psicológico, ético, afectivo y proyectual.

¿CÓMO DESARROLLAR DICHOS APORTES EN LA ESCUELA?

Teniendo en cuenta lo anterior, desde la concepción de una formación integral, uno de los cuestionamientos que asume el pensamiento es: ¿cómo articular la formación integral de las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente con una educación escolar en la que se pueda poner a prueba una epistemología de la ERE con la praxis docente? La respuesta a esta pregunta se puede orientar de dos maneras: la primera, desde la discusión curricular de la praxis docente; y, en segundo lugar, desde una propuesta curricular (o microcurrículo) construida desde las distintas hermenéuticas de contexto, abordando concepciones antropológicas que apuestan por una formación más humana, sin fraccionar el pensamiento. A continuación, se desarrollan las dos vías propuestas, teniendo en cuenta que la formación integral y las dimensiones del ser humano convergen en una antropología cultural que describe sus distintas formas de comprensión de la expresión de lo religioso, lo espiritual y lo trascendente.

⁷ Al respecto, se recomienda leer el artículo Minorías religiosas en España: Apuntes de visibilización patrimonial, de Díez (2010).

Así pues, la educación, como derecho fundamental⁸ de la persona, se convierte en una oportunidad de crecimiento en el conocimiento, al tiempo que una responsabilidad prioritaria para el Estado. Los desafíos tecnológicos de la modernidad provocan retos al Estado, para que responda a las necesidades educativas que el mismo mundo social les exige. Ante la gran responsabilidad y, al mismo tiempo, las precarias condiciones de la educación para enfrentar su misión y los desafíos de los tiempos actuales, las políticas educativas se crean como respuesta a dichas crisis. Una de las problemáticas más grandes en las políticas educativas en Colombia es planear un currículo que responda a las necesidades de la formación integral.

El desafío total de la educación latinoamericana está en qué, cómo y para qué educar, desde la idea de un currículo que garantice la formación integral en la escuela, en especial cuando se habla de un currículo construido para la ERE. En Colombia, por ejemplo, se debe hablar de un currículo que aborde la trascendencia, la alteridad y que se comprometa con la integralidad de la persona. Un currículo que, en la práctica, pueda responder a las realidades de formación implícitas en cada sociedad. Por tal motivo, Jurjo Torres (2006) plantea el criterio de coherencia curricular en la construcción de un currículo para un área de formación en específico. Dicho criterio es de vital importancia en la integración o articulación curricular entre varias propuestas educativas. Se 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.

En el caso de un currículo para la ERE (o de un microcurrículo, si es el caso), el criterio de coherencia curricular es prioritario. Con dicho criterio se amplía la mirada del currículo cuando es capaz de articular el contexto social, la espiritualidad de la persona y su apertura a la trascendencia. Ya no puede pensarse un currículo para la ERE que le apueste solo a la formación de una parte del dualismo tradicional (cuerpo y alma), elemento antropológico que pretendía siempre concebir al hombre como ser acabado y con posibilidad de salvación solo en una de sus dos partes del dualismo.

⁸ Así lo establece los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Por su parte, en su artículo 67, la Constitución Política de Colombia de 1991 establece la educación como derecho fundamental.

El currículo para la ERE permite confrontar al ser humano en sus dimensiones ya descritas con su realidad de finitud, haciendo que reflexione su temporalidad, no solo a la salvación de su ser trascendente, sino a la superación de los dogmatismos que propenden por mantener la tradición y cerrarse a la discusión antropológica en el razonamiento contemporáneo, negando la posibilidad de pensarse desde su capacidad dialógica e integral.

Si el currículo no integra los elementos descritos, entonces sería un currículo incoherente para la ERE. Precisamente, un currículo es incoherente cuando cada una de sus partes no se encuentran integradas. En lugar de ello, esas partes se encuentran fragmentadas, sin conexión, sin visión de unidad, carentes de sentido, relevancia y pertinencia. Si se piensa un currículo incoherente, también se tendrá un pensamiento antropológico incoherente, una concepción de ser humano fragmentado que le apuesta a una de las dimensiones y se instala en la tradición. Las prácticas a desarrollar en el currículo incoherente se llevan a cabo sin tener propósito alguno. Por tal motivo, la coherencia curricular en la ERE es tan importante cuando se van a integrar posturas curriculares que puedan complementarse con la construcción de la dimensión religiosa, el cultivo de la dimensión espiritual, y el desarrollo de la dimensión trascendente.

Ahora bien, tal como se dijo al inicio de este apartado, una de las vías para responder a la pregunta que se hizo es la de la discusión curricular, a partir de la conceptualización que emerge de la praxis docente. Por ello, proponemos comprender el currículo para la ERE desde un currículo crítico e integral y una perspectiva en evaluación curricular. Gautier (1963) y Kemmis (2008) prefieren hacer una comprensión del currículo desde la práctica, teniendo en cuenta la evaluación. Una evaluación curricular permite rescatar una concepción sobre la práctica. La evaluación es el punto de reflexión sobre el cual se pone en juicio la práctica curricular establecida desde el inicio. Esta definición de evaluación todavía no es clara, si no se le relacionan elementos como: el currículo, la normatividad, la práctica pedagógica (enseñanza y aprendizaje), los objetivos, la investigación de corte cualitativa, la medición, la formación integral, entre otros.

Existen autores que ven la evaluación como el engranaje de todo un proyecto ejecutado en la práctica. Así, por ejemplo, Sacristán (1994) entiende el acto de la evaluación como una presión modeladora de la práctica curricular. Lo anterior indica que la evaluación debe estar ligada a otros estamentos que permitan ver los efectos del currículo como la normativi-

dad curricular, sus políticas, planes y programas. Este autor es de aquellos que piensan que un currículo sin evaluación es un currículo que no se encamina hacia el perfeccionamiento de los modelos educativos. Por eso, la evaluación debe aportar una información que abra la discusión sobre los contenidos del currículo y puedan ser vistos en la práctica.

Por su parte, muy similar a la concepción de Sacristán (1994), Elola y Toranzos (2000), explican que “toda evaluación es un proceso que genera información” (p. 4). Por eso, implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Para ellas, en todo proceso de evaluación se deben reconocer ciertos componentes importantes: búsqueda de los indicios, forma de registro y análisis, criterios, juicios de valor, toma de decisiones. Con lo anterior, las autoras definen la evaluación como: “el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” (p. 6). Pues bien, Elola y Toranzos (2000) no se equivocan si piensan que la información que extraen de la evaluación es a partir de la práctica. Si, por el contrario, creen que esa información se toma solo desde una evaluación de objetivos – como lo pensaría, en su momento, Tyler (1986) – entonces, no se hablaría de una información necesaria para toma de decisiones, sino únicamente para la especulación en la creación de juicios que tendrían su confirmación en la práctica.

Por otro lado, desde la segunda vía propuesta para responder a la pregunta inicial, es decir, desde las distintas hermenéuticas de contextos, se puede argumentar que es posible construir microcurrículos para la ERE en contextos escolares y que, además, tienen como base algunas antropologías que abarcan la formación integral desde una perspectiva más humana, sin fraccionar el pensamiento ni la concepción antropológica de lo humano.

Un currículo para la ERE, en un contexto escolar, extrae la comprensión de ser humano que está inserto en la cultura. Por ello, la necesidad de una hermenéutica de contexto, la cual busca la comprensión de realidades humanas que debaten y forman las diferentes dimensiones del ser humano. Además, esta hermenéutica, en la práctica curricular, interpreta las diferentes formas de búsqueda de sentido. Es así como un currículo para la ERE, desarrollado en un contexto de formación integral, se comprende desde la hermenéutica que interroga por el sentido del ser⁹.

⁹ Propuesta heideggeriana que interroga desde la ontología tradicional. Para una mayor comprensión de este apartado se sugiere la lectura que hace de Franco Volpi en: De Lara López, F. (2011). *Entre fenomenología y hermenéutica*. Franco Volpi In memoriam. Pontificia Universidad Católica de Chile y Plaza y Valdés Editores.

Interrogar por el sentido del ser, desde una postura heideggeriana, es comprender al ser desde sus distintos modos de ser del ente. En lo concerniente a la comprensión del ser humano desde un currículo para la ERE, sería comprender sus distintos modos de ser desde las diferentes dimensiones del ser humano. Así, la apuesta es por un currículo para la ERE creado desde la hermenéutica de contexto que vuelca su mirada hacia las dimensiones del ser humano, hacia los distintos modos de ser.

De esta manera, ya se puede transformar la pregunta planteada al inicio, en una afirmación: la manera de articular la formación integral con las distintas dimensiones del ser humano se da en la propuesta curricular que se tenga para la ERE; esto es, la evaluación será el punto de reflexión sobre el que se pone en juicio la práctica curricular establecida en una institución educativa, la cual permea los diferentes aspectos de orden antropológico y epistemológico que puede ofrecer la ERE en su carácter trascendente, religioso y espiritual.

De acuerdo con lo anterior, también se puede decir que todo proyecto curricular tiene a la base una comprensión de ser humano que interpreta realidades subjetivas, vistas desde una fenomenología en relación con hermenéuticas contextuales que interrogan por los distintos modos de ser. Esto quiere decir que toda comprensión acerca del ser humano se interpreta a partir de su realidad religiosa, espiritual y trascendente, como distintos modos de ser en el mundo. Igualmente, se trata de una práctica curricular docente en la que es posible la evaluación, la reflexión y la búsqueda de sentido en la formación integral del ser humano.

A MANERA DE CIERRE

Este primer capítulo desarrolló una intención clara: problematizar la comprensión que se teje sobre la Educación Religiosa Escolar, en tanto área obligatoria y fundamental que aporta a la formación integral de los estudiantes, posibilitando múltiples y profundas lecturas sobre cómo se puede construir dicha integralidad, en el marco de la triple dimensión. Ello, teniendo en cuenta que la ERE ha pasado por prejuicios, errores de comprensión y desafortunados procesos de homogenización que no solo reducen su contenido y praxis, sino que, además, imposibilitan el crecimiento y la realización de los seres humanos en medio de su diversidad y complejidad.

Así las cosas, es necesario presentar, en el segundo capítulo, el análisis realizado a las narrativas de 33 docentes del área de Educación Religiosa Escolar a nivel nacional. Las consideraciones de dichos actores fueron obtenidas a través de la aplicación de instrumentos como la encuesta y la entrevista, y se abordarán en clave a la pretensión de la formación holística y a la comprensión que los mismos profesores hacen de currículo.

Por otra parte, el capítulo tres atiende a las experiencias y a los modelos curriculares en ERE que se han presentado en Colombia. De allí que, primero, se haga un abordaje histórico legal de esa área, para luego proceder con la revisión del modelo curricular más notorio, como lo es el de la Conferencia Episcopal Colombiana para concluir con otro tipo de experiencias en torno al ejercicio curricular.

En el capítulo cuatro, se lleva a cabo un acercamiento conceptual de currículo, pues ello facilita la comprensión de las apuestas propias de los sistemas educativos y las tensiones de cara a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, es indispensable referirse a la perspectiva socio-crítica del currículo, ya que es desde ella donde se puede ubicar mejor la pretensión de este proyecto de investigación sobre ERE.

Ahora bien, el apartado final desarrolla unas orientaciones para el diseño, fundamentación e innovación del currículo desde donde emerjan propuestas para comprender las prácticas pedagógicas a partir del concepto de integralidad y la mirada holística de la educación. Es decir, desde una mirada que busca siempre resaltar la práctica docente en concordancia con las necesidades de enseñanza-aprendizaje de las comunidades educativas, siempre cercanas desde el diálogo a la realidad de los sujetos con pretensiones de emancipación. Este concepto de integralidad se enmarca en la definición de un currículo social-crítico-humanista que no se queda únicamente con lo instruccional (planes de estudio), sino que da un paso importante hacia las experiencias, como un *telos* que define el horizonte de cada institución educativa en sus diferentes dimensiones.

Si se observa atentamente, se notará cómo los capítulos de este libro se centran en comprender y desarrollar el problema de la formación integral, no solo partiendo de la pregunta en torno a un tipo de capacidad, ni reducida a la enseñanza y aprendizaje de un determinado y exclusivo conocimiento, sino como abordaje amplio, abierto y flexible acerca de la pregunta por la realización y humanización. Estas últimas son entendidas como la búsqueda

del cultivo y relación de dinamismos internos tales como el corporal, psicológico, intelectual, afectivo, social, cultural, espiritual, proyectual y otros en el marco de componentes posibilitadores de investigación tales como el antropológico, sociológico, psicológico, filosófico y fenomenológico.

De este modo, la postura epistemológica para lograr tal cometido, como se ha ido postulando desde la primera fase de la investigación (Botero y Hernández, 2017), sigue estando sustentada en los estudios de la religión (antropología de la religión, sociología de la religión, psicología de la religión, filosofía de la religión, fenomenología de la religión, entre otros), pues, en ellos, se ve la fuente para reflexionar sobre lo trascendente, lo religioso y lo espiritual, desde una perspectiva abierta, flexible, diversa e incluyente que no propende, en ningún sentido, por proselitismo religioso alguno, sino que, al indagar por el misterio de lo humano, contribuye al proyecto de la humanización, integralidad y unificación.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Banco Mundial. (2018). Educación. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Benavent, E. (2013). Espiritualidad y educación social. Editorial UOC.
- Berger, P. (2005). Pluralismo Global y Religión. *Estudios Públicos*, (98), 5-18. https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304093617/r98_berger_pluralismo_global.pdf
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Botero, D. y Hernández, A. [Comp.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica.
- Comnte-Sponville, A. (2006). *El alma del ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*. Paidós.
- Conferencia Episcopal Colombiana. (2017). *Lineamientos y estándares curriculares para el área de educación religiosa*. Delfin.

- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1994). *Ley 115: Ley General de Educación*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1994). *Ley 133: Estatuto de libertad religiosa en Colombia*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0133_1994.html
- Corbí, M. (2007). *Hacia una espiritualidad Laica: sin creencias, sin religiones, sin dioses*. Herder.
- Coy, M. (2010). La Educación Religiosa escolar en un contexto plural. *Revista Franciscanum*, 52(154). 53-83. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/943/791>
- Cuellar, N. y Moncada, C. [Comps.] (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
- De Lara López, F. (2011). *Entre fenomenología y hermenéutica. Franco Volpi In memoriam*. Pontificia Universidad Católica de Chile y Plaza y Valdes Editores.
- Diez, F. (2010). Minorías religiosas en España: apuntes de visibilización patrimonial. *Revista de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones*, 4(1), 111-164. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/585/Nydia%20Elola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca del sentido último. Un psicólogo en un campo de concentración*. Herder.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garrido, J. (1996). *Proceso humano y gracia de Dios. Apuntes de Espiritualidad Cristiana*. Sal Terrae.
- Gauthier, D. P. (1963) *Practical Reasoning: The Structure and Foundations of Prudential and Moral Arguments and Their Exemplification in Discourse*. Clarendon Press
- Hermosillo, B., Plascencia, F. y Sánchez, O. (2016). La institucionalización de la Wicca en México. *Revista cultura y religión*, X(1), 17-30. <https://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/culturayreligion/article/view/632/527>
- Kemis, S. (2008). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata

- Lasso, R. y Mahecha, G. (2011). *Fuera de lo humano no hay salvación* [Tesis de pregrado], Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/8162/tesis110.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Resolución 2343 de 1996, 5 de junio, por medio de la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y
- _____. (1998). *Indicadores de logros curriculares: hacia una fundamentación*. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf
- _____. (2006). *Decreto 4500*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22461>
- 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. 53-86). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Revista Educación y Educadores*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] y Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155.4?locale-attribute=es>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] Derechos Humanos (1966) *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf
- Panikkar, R. (1993). *La nueva inocencia*. Verbo Divino.
- Remolina, G. (2017). *Los fundamentos de una ilusión. ¿Dios y la religión, ilusión o realidad?* Pontificia Universidad Javeriana.
- Resolución 2343 de 1996 (5 de junio), por medio de la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Ministerio de Educación Nacional.
- Sacristán, G. (1994) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata

- Torres, J (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Ediciones Morata.
- Tyler, R. (1986) *Principios Básicos del Currículo*. Editorial Troquel S.A.
- Unesco. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- Zohar, D. y Marchall, I (2001). *Inteligencia Espiritual: la inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Plaza & Janes Editores S.A.

CAPÍTULO 2.

NARRATIVAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

Natalia Cuellar Orrego¹⁰ • Ciro Javier Moncada Guzmán¹¹

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

(Cuellar y Moncada, 2019, p. 135)

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

EL HORIZONTE METODOLÓGICO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS

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

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

Tabla 2.1*Importancia de aprendizajes en ERE (en porcentaje %)*

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

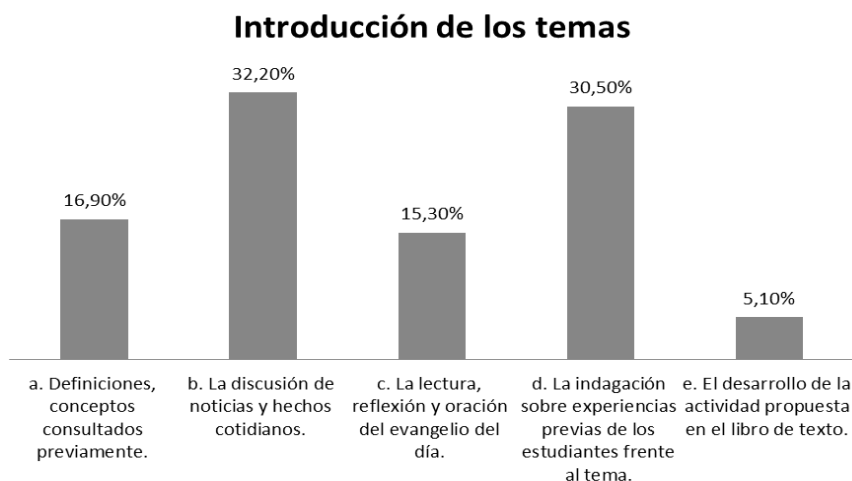
Tabla 2.3
Documentos empleados en la clase de ERE

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

Figura 2.1*Propuesta didáctica: introducción de temas***Fuente:** elaboración propia.

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

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

Tabla 2.4*Actividades evaluativas*

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

Fuente: elaboración propia.

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

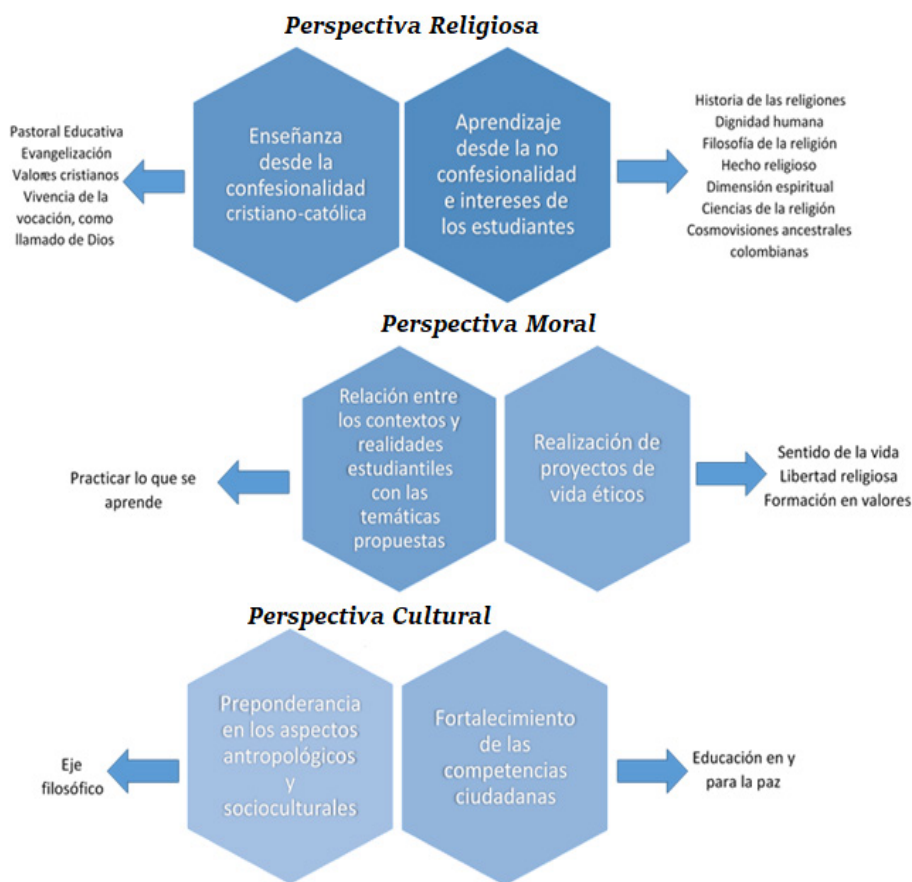
Estos datos, como ya se dijo de intencionalidad diagnóstica, permitieron construir, luego, un instrumento de narrativas (entrevistas) que proponía la elaboración de relatos por parte de los docentes, donde dieran cuenta de su comprensión curricular respecto a la ERE, abordándose así desde dos frentes: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

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

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

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

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

Figura 2.2*Categorías de intencionalidades de la formación en ERE***Fuente:** elaboración propia.

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

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

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

Tabla 2.6
Ejes de cada grado, según los lineamientos y estándares de la CEC

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

Fuente: CEC, 2017, p. 19.

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

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

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

Tabla 2.8
Análisis de las narrativas de los docentes - categoría 2: dimensión comunitaria

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia.

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

Tabla 2.10

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

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

Fuente: elaboración propia.

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

Tabla 2.11

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

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

Fuente: elaboración propia.

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

Tabla 2.12

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

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

Fuente: elaboración propia.

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

Tabla 2.13

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

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

Fuente: elaboración propia.

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

Tabla 2.14
Análisis de las narrativas de los docentes - otros temas

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

A MANERA DE CIERRE

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

CAPÍTULO 3.

EXPERIENCIAS Y MODELOS CURRICULARES EN LA ERE

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

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

(Syed Ali Ashraf, 2002, p. 338)

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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MARCO HISTÓRICO-LEGAL DE LA ERE EN COLOMBIA

Componentes históricos de la ERE en Colombia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: López (2014).

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

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

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

Marco legal de la ERE en Colombia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HISTORIA DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA CEC EN COLOMBIA

Una mirada previa a la Ley 115 de 1994

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

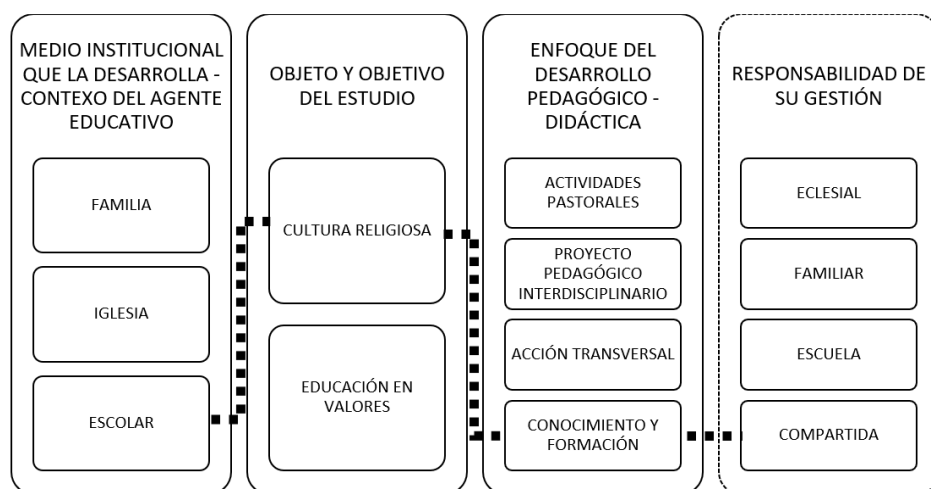
Continuando con el recorrido histórico, entre 1992 y 1993, a través del documento *Orientaciones Pastorales y Contenidos para los programas de enseñanza Religiosa Escolar*, la CEC planteó unas guías-programas para cada grado orientado a la Educación Religiosa Escolar, que iban desde la Básica primaria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

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

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

Figura 3.1

Modelo de Educación Religiosa de la CEC



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

2.2. Estándares, respuesta a unas necesidades curriculares

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

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

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

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

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

Lineamientos²⁹ y Estándares³⁰ (CEC, 2004).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 3.2

Enfoques en el modelo curricular para la ERE de la CEC

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

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

Tabla 3.3

Competencias en el modelo curricular para la ERE de la CEC

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fundamentos pedagógicos de la ERE como posibilidad para la curricularización

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Valga aclarar que este recorrido puede entre otras cosas, orientar criterios de acercamiento a una ERE que, por una parte, posibilita una concepción curricular más amplia, pero que a su vez, dialoga con lo construido hasta ahora porque desde ningún punto de vista se pone en tela de juicio los sistemas de creencias de cada una de las religiones, ni sus respectivas prácticas y ritos, ni sus sistemas morales; mas sí se propende por claridades acerca de su labor en la escuela, puesto que abordadas las teorías nucleares en dicho contexto, será tarea de cada persona en sus lógicas religiosas particulares, descubrir y resignificar el sentido o los sentidos de la condición cultural y religiosa por la que opta. (p. 94)

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

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

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

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

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

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

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

A MANERA DE CIERRE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

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

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

CAPÍTULO 4.

EL CURRÍCULO Y LO CURRICULAR: POSIBLES IMPLICACIONES SOCIOCRÍTICAS

William Alberto Valencia Rodríguez⁴¹

José Edwar Escobar Mejía⁴²

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

(Campo y Restrepo, 1999)

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

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

INTRODUCCIÓN

A través de la historia, una de las preocupaciones que asaltan las mentes de los sujetos y de los colectivos sociales gira en torno a la educación y la formación de maestros. Los Estados y gobernantes coinciden en que, efectivamente, es la educación uno de los ejes medulares, por no decir que el más importante, para el apalancamiento del crecimiento y del desarrollo humano y social. Pero, también, ha sido la formación, cualificación y desarrollo de los maestros sobre la que recae una serie de retos, tensiones y tendencias relacionadas con el mundo globalizado y la sociedad del conocimiento; además de ser uno de los pilares que condicionan o determinan la calidad, pertinencia y relevancia del servicio educativo. Esta realidad no es ajena para los docentes o responsables de orientar la formación religiosa o espiritual en las instituciones educativas, debido a que su función educativa está enfocada a la transformación social y al intercambio de experiencias de vida que permiten construir comunidades de conocimiento.

Es, por ello, que este capítulo se centra en la reflexión sobre las implicaciones de la estructuración de currículos críticos, tomando como punto de partida las declaraciones de los profesores Gustavo Adolfo Mahecha y Víctor Hugo Serna (2019), expuestas en el cuarto capítulo del libro denominado *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia*. En esta publicación, es claro que los docentes, al realizar el abordaje sobre una pedagogía para la formación espiritual desde la Educación Religiosa Escolar, asumen algunas posiciones respecto del currículo. En este sentido, es evidente que, a lo largo del capítulo, emerge una concepción crítico-social del currículo. Además, que hay una apuesta comprensiva a la hora de curricularizar (intencionar) el área de Educación Religiosa Escolar. Desde esta lógica, el proceso curricular posibilita su desarrollo, diseño y experiencia para la transformación de las prácticas educativas, pedagógicas, docentes e investigativas, así como las prácticas formativas y de construcción de conocimiento de los distintos sujetos del aprendizaje.

Mahecha y Serna (2019), desde los autores que referencian cuando se remiten al currículo, identifican tres concepciones en particular. La primera de ellas se puede ubicar en la perspectiva de la reconstrucción social, con énfasis en la solución de temáticas y problemáticas abordadas desde los estándares propuestos por la Conferencia Episcopal de Colombia; y desde los intereses de los estudiantes, centrados en la dimensión espiritual, el

fenómeno religioso y el hecho religioso. En esta concepción, la educación y el currículo están condicionados por aspectos temporales, circunstanciales e históricos.

La segunda se dirige en la perspectiva de la concepción práctica del currículo. Esto implica una interpretación consensuada y negociada de los imaginarios, visiones y representaciones que, sobre la formación, la educación, la enseñanza y el aprendizaje se puedan tener. Esta criticidad favorece un grado de independencia, autonomía y corresponsabilidad entre los agentes educativos, con el propósito de posibilitar la calidad educativa y formativa. Esta sería una apuesta curricular concebida como proceso-trayecto, en el cual docentes y estudiantes interactúan, para pensarlo, diseñarlo, ejecutarlo y evaluarlo, dándole sentido a los saberes, conocimientos y acciones que se generan (preestablecidas o emergentes).

La tercera, desde una perspectiva holística del currículo, de tipo integrativa, interdisciplinar y transversal. Dicha concepción, centrada en el desarrollo humano como principio generador, propicia la potenciación de proyectos individuales y colectivos, apalancando las propuestas de acción e intervención pedagógica, más desde las potencialidades que desde las carencias; es decir, encuentra en las problemáticas una alternativa para crecer y aprender. Bajo tales circunstancias, el estudiante se empodera del proceso de aprendizaje, se hace protagonista de la transformación, mientras el docente se convierte en el facilitador-mediador de ese aprendizaje como proceso.

Ahora bien, resulta necesario ubicarse frente al currículo desde una postura que supere lo instruccional (planes de estudio). Esto es muy importante, en tanto, el currículo desborda los planes y toca con las experiencias, las relaciones, las interacciones, entre otros aspectos de orden formal e informal. Desde aquí, el currículo determina lo que pasa tanto en los procesos escolarizados como los no escolarizados, en el aula y en otros ambientes educativos, entre los docentes y los estudiantes, en la comunidad y colectivos educativos. De ahí que pueda pensarse en currículos para la vida y para vivir, para la formación y la transformación personal y social.

En esta lógica, ubicar y empoderar el currículo educativo, en general, y el de ERE, en particular, es posible desde un lugar distinto a lo instruccional y meramente normativo. Para no dejar a los actores involucrados en el proceso (profesores y estudiantes) sin alternativas para re-significar y de-construir los trayectos formativos y educativos.

En su libro *La deconstrucción curricular*, López Jiménez (2001) hace una invitación no solo a nombrar y conceptualizar de otras maneras el currículo, sino que también se da a la tarea de inquietar a los lectores educadores para que se efectúen cambios y transformaciones profundas, centradas en apuestas sociales, que le den un cambio o giro epistemológico y pedagógico a las prácticas tradicionales que han caracterizado las formas de pensar, diseñar, ejecutar y evaluar las propuestas curriculares. En este sentido, la re-significación implica encontrar nuevas alternativas para nombrar el currículo y su diseño desde la perspectiva tradicional de la identificación, selección, organización, transmisión y evaluación de temas y contenidos; para hacerlo a partir de las problemáticas y disyuntivas disciplinares o del conocimiento. Por su parte, la de-construcción implica develar el currículo y su práctica desde otras alternativas de configuración, lo cual conlleva movimiento, circularidad, transversalidad, interdisciplinariedad. Sin olvidar que no es consecuente socialmente concebir un currículo estático, individualista y excluyente. Es decir, estos dos procesos remiten a un cambio paradigmático en lo epistemológico y praxeológico del currículo.

Para comprender estos dos procesos, un referente de obligada revisión a nivel nacional se encuentra en Nelson Jiménez (2001), quien no solo ha teorizado sobre las apuestas curriculares en Colombia, sino que acerca a lógicas diversas y dialogantes a la hora de hacer cambios significativos en las prácticas educativas y pedagógicas. Este autor permite la comprensión de un currículo como proceso participativo e investigativo, donde el eje medular se centra en la formación vista y asumida desde nuevos lugares vinculares entre los sujetos, los contextos, las instituciones y los conocimientos.

El hecho de partir de estas breves enunciaciones hace fundamental presentar un acercamiento básico al concepto y desarrollo del currículo, a manera de línea de tiempo, con el fin de inferir sus transformaciones e identificar implicaciones de curricularización para la escuela y la formación. Para luego explicitar, junto con las declaraciones o apuestas que las universidades participantes en esta investigación plantean sobre y desde los procesos curriculares, posibles implicaciones para el abordaje del currículo desde una perspectiva socio-crítica.

ACERCAMIENTO CONCEPTUAL

Para alcanzar los objetivos, intencionalidades y principios del acto educativo, es necesario ubicar-se, contextualizar-se y afirmar-se desde lógicas relacionales vinculantes, tanto a nivel social, cultural, político, económico y familiar, así como en el reconocimiento del papel de humanización del ser humano. Esto debe ser objeto de reflexión permanente y llevar al establecimiento de interconexiones con las dimensiones del desarrollo humano (miradas desde las capacidades, los deberes y derechos, la satisfacción de necesidades, las potencialidades y la ecología humana, entre otras), con el fin de apalancar procesos educativos que materialicen las diferentes apuestas por una educación inclusiva, diversa y de calidad.

La afirmación anterior lleva a pensar que el currículo es y debe ser siempre objeto de reflexión, debate, estudio, análisis y confrontación por parte de los docentes –desde y a partir de la pedagogía–. De no ser así, difícilmente se le podrá conceptualizar, comprender, aplicar y de-construir. Además, es necesario posibilitar la ubicación del diseño y desarrollo curricular institucional y del sistema educativo desde apuestas epistemológicas, dialógicas y complejas. Si la educación se asume como experiencia para encontrarse y des-encontrarse, no se puede pensar en un currículo crítico que evada o sea esquivo ante las preguntas, las dudas, los cuestionamientos y las confrontaciones mismas.

Ahora bien, estas preguntas que asaltan a quienes intentan abordar el currículo se pueden ver entrecruzadas por las tensiones, resistencias, perspectivas o apuestas que sobre la educación y el currículo mismo se han suscitado a lo largo de la historia. Aspectos que son el fruto de las percepciones, imaginarios, visiones y prácticas que han condicionado y determinado el diseño curricular, pues dichas prácticas, casi siempre, han sido dirigidas por sistemas capitalistas e industrializados; aspectos que llevan a instaurar la educación como un asunto instrumental y tecnicista con múltiples y nefastas implicaciones en torno a la transformación de valores, de manera especial, construyendo políticas curriculares en contra de las relaciones espirituales y del sentido a favor de la humanización.

En virtud de lo anterior, se tienen interrogantes fundamentales: ¿cómo se concibe el currículo? Y ¿qué es lo curricular de la educación? Para ello, se intenta construir una línea de tiempo que permita la identificación de

conceptos, paradigmas, fuentes y fundamentos, elementos y características que son propias del currículo; eso sí, sin desconocer las tensiones, tendencias y perspectivas desde las cuales se puede configurar e incorporar en la escuela y en las dinámicas institucionales. Por otro parte, sin olvidar que son tantas las concepciones, polisemias y definiciones que existen sobre el currículum que, en última instancia, habría que aceptar que está íntimamente relacionado con las concepciones sobre la educación, el ser humano, la sociedad y la cultura, en un contexto sociocultural determinado. En otras palabras, si bien es cierto que el currículo no lo es todo en la vida de una institución, sí tiene que ver con todas sus dinámicas, relaciones y procesos institucionales y educativos.

A continuación, se presenta un breve recorrido por diversos conceptos que se han construido acerca del currículo. Para tal efecto, se toma como referencia y se complementa el esquema o línea de tiempo elaborado por Piedad Gil y Sonia López (1999).

Autores como Franklin Bobbit (1918), Caswell y Campbell (1935), Ralph Tyler (1949), Wheeler (1967), hacen un acercamiento al currículo como *conjunto de experiencias*. Bobbit (1918) definió el currículum de dos maneras: una, como el rango total de experiencias, dirigidas o no, comprometido en desarrollar habilidades del individuo; la otra, como la serie de experiencias de entrenamiento conscientemente dirigidas que las escuelas emplean para completar y perfeccionar ese desarrollo. Por su parte, Caswell y Campbell (1935) lo asumen como conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela. Mientras que Tyler (1949) lo propone como todas las experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas por la escuela para alcanzar sus metas educacionales.

Desde otra categoría, en la historia del desarrollo curricular, se puede identificar este con el concepto de *programa*. En este orden de ideas, puede ser programa de conocimientos válidos y esenciales que se transmiten sistemáticamente en la escuela para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia (Bester, 1958); también es una declaración de metas y de objetivos específicos que indican alguna selección y organización del contenido, implican o manifiestan ciertos patrones de aprendizaje y enseñanza y, finalmente, incluyen un programa de evaluación de los resultados (Hilda Taba, 1962); o desde los planteamientos de Robert Gagné (1967), quien concibe al programa como una secuencia de unidades de contenido arreglada de tal forma que el aprendizaje de cada unidad puede ser realizado como un acto

simple, siempre que las capacidades descritas por las unidades específicas precedentes (en la secuencia) hayan sido ya dominadas por el alumno. Sin perder de vista la apuesta de Johnson (1967), como una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. El currículo prescribe –o por lo menos anticipa– los resultados de la instrucción; también se puede referir el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas (el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se considera importante trabajar en la escuela) (Zabalza, 1987).

George Posner (2005) brinda elementos curriculares que pueden llevar a una mejor comprensión del currículo como programa. En este orden de ideas, enuncia y desarrolla aspectos como: alcance y secuencia, programa de estudio, esquema de contenido, estándares, libros de texto, rutas de estudio y experiencias planeadas.

El currículo como *aprendizaje* es algo más que el conjunto de las experiencias del aprendizaje. Se refiere al aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza, y especifica los resultados que se desean obtener del aprendizaje, los cuales deben estar estructurados previamente. De esta manera, hace referencia a los fines como resultado del aprendizaje y sostiene que el currículo no establece los medios –es decir, las actividades y los materiales – sino los fines (Johnson, 1970). A esta categoría se pueden vincular autores como Young (1980), Heubner (1983) y Arrieta (1994), identificando elementos como: el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente (la naturaleza del saber impartido por la escuela se sitúa como uno de los problemas centrales a plantear y discutir); la forma de acceder al conocimiento, de forma dinámica y en contacto con la cultura; y la expresión de los estudiantes debe hacer y experimentar para desarrollar habilidades que lo capaciten para decidir asuntos de la vida adulta.

Ahora bien, abordar el currículo de la perspectiva de las *prácticas educativas y pedagógicas*, lleva a pensar en *procesos formativos* debidamente intencionados y secuenciados. Es así como Paulo Freire (1972) afirma que toda práctica educativa supone un concepto de hombre y del mundo. Al respecto, las prácticas educativas y el currículo son un conjunto de ellas, no existe aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. Stenhouse (1981) lo define como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión

crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Bernstein (1980), por su parte, lo considera como el conocimiento válido, las formas pedagógicas, aquello que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento. Así mismo, Díaz Barriga y Figueroa (1981), lo propone como un proceso dinámico de adaptación al cambio social, en general, y al sistema educativo, en particular. Lundgren (1981), refiere que el currículum es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza. Tratarlo como algo dado o una realidad objetiva y no como un proceso en el que podemos realizar cortes transversales y ver cómo está configurado en un momento dado. Por su parte, Magendzo (1986), lo incorpora como el resultado de un proceso de selección y organización de la cultura para su enseñabilidad y su aprendizaje, con un propósito deliberado, como manifestación de la formación y el desarrollo de los escolares.

Como *proceso de planificación*, expone Walker (1973) que los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades e iniciativas a través de las cuales el currículum es planificado, creado, adoptado, presentado, experimentado, criticado, atacado, defendido y evaluado, así como todos aquellos objetos materiales que lo configuran, como son los libros de texto, los aparatos y equipos, los planes y guías del profesor.

En tanto *proyecto*, el currículum es un proyecto global, integrado y flexible que muestra una alta susceptibilidad a ser traducido en la práctica concreta instruccional. El currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica (Stenhouse, 1975). Elementos que pueden estar en la línea de lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), cuando dispone el currículum como conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral, así como a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Esto puede deber implicar: análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; definición de los fines y los objetivos educativos, especificación de los medios; y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y

organizativos, de manera tal que se logren los fines propuestos. De igual manera, en tanto proyecto, toda ruta curricular precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución (Coll, 1987).

Como alternativa abierta a la discusión y reflexión, se pueden plantear algunas cuestiones del currículo articuladas a la *categoría social, cultural y transformativa*; definiéndolo como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad. Así mismo, Gimeno Sacristán (1988) lo ve como el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación; entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos; entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones; y como elemento de referencia para analizar lo que la escuela es, de hecho, como institución cultural, que se dedica al diseño de un proyecto alternativo. Por otro lado, Grundy (1991) aporta que el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural; es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparente de y antecedente a la experiencia humana. Mientras que, desde autores como González (1999), Gil y López (1999) y Nelson Jiménez (1996), se puede resaltar que el currículo se concibe como registro del trayecto y proyecto de vida del hombre, las tensiones entre los problemas del mundo de la vida y la formación que facilita el mundo de la escuela para las personas que lo habitan; los escenarios de negociación cultural (sentidos, búsquedas, prácticas, contenidos, recursos, de la comunidad educativa) para la configuración de proyectos significativos pedagógica, social y epistemológicamente: Estos autores también incluyen en el currículo los cambios para la transformación, creatividad y una adecuada autonomía en los procesos y actores que armonizan los requerimientos del desarrollo cultural, político, científico y tecnológico, la creación de creación de sentido, en los cuales la pertinencia social y académica son avales fundamentales de su construcción. En estos aspectos, el desarrollo curricular da respuesta a las exigencias que la escuela debe abordar como institución. Dicha concepción curricular pide la de-construcción de la actual escuela, para que adquieran sentido conceptos como: contextualización y recontextualización; objeto a transformar; propósitos de formación; núcleo temático y problemático, etc.

A manera de cierre de este recorrido o línea de tiempo, se presentan las apuestas de Rafael Rodríguez (1999) y Giovanni Iafrancesco (2015). Estos

autores asumen el currículo como procesos investigativos, inteligentes y estratégicos. El primero afirma que es un proceso de investigación, cuyo diseño y desarrollo se lleva a cabo por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa, de manera participativa. El segundo, al hacer referencia a los elementos o medios que se articulan al currículo y lo curricular, manifiesta que es necesario considerar los espacios y tiempos, los proyectos, la gestión estratégica, la estructura y organización escolar, los planes de formación, los agentes educativos, los programas y contenidos, la evaluación de los procesos, así como las estrategias didácticas.

Desde las construcciones y acuerdos colegiados de la Universidad Católica de Oriente, el currículo es la representación de proceso sistémico-investigativo-transversal y de desarrollo permanente. Es, por lo tanto, una acción intencional, es decir, tanto constituyente como constitutiva de sentido, que será posible desde los aprendizajes, los reaprendizajes y los desaprendizajes que han de caracterizar a los profesionales formados bajo este modelo. El currículo es un acontecer, una realidad dinámica, participativa, crítica y creativa que se materializa cuando el estudiante confronta sus vivencias en el ambiente académico, para desarrollar un universo significativo para él, para su núcleo familiar, para su comunidad, su región y su nación. Ello evidencia la articulación y transversalización de las diversas dimensiones del ser humano y sus implicaciones en el desarrollo y formación holística del sujeto. Además, deja reorientar el ser, el hacer, el conocer, el convivir y el aprender del sujeto educativo. Todo esto permite, a su vez, establecer nuevas relaciones vinculantes desde dinámicas marcadas por tendencias contemporáneas –como la globalización– sin perder el norte de la transformación cultural, investigativa, social y académica en perspectiva humanocristiana (UCO, 2003).

Ahora bien, queda claro desde esta gama de concepciones que el currículo no ha sido una estructura estática y que ha evolucionado en el tiempo y desde las dinámicas institucionales. Esto es importante tenerlo en cuenta, con el fin de dar respuesta a las apuestas de los sistemas educativos y las tensiones propias que se han instaurado frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la intensionalidad de permitir a los participantes del proceso educativo apropiarse significativamente los conocimientos necesarios para comprender y, si es posible, transformar la realidad natural y sociohistórica en la que les ha tocado vivir. Es decir, intentar hacer una justicia curricular, donde se pueda poner en diálogo las experiencias de los sujetos, los fenómenos y los contextos con el diseño, la acción y la evaluación de un

currículo llevado a buen término, en los ambientes de aprendizaje, y que permitan hacer una autocrítica y una reinterpretación de la realidad ya juzgada. Al respecto, *Justicia curricular* es una categoría que se extrae del autor Jurjo Torres (2006), que la define de la siguiente manera:

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículo que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto a personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinada a construir un mundo más humano, justo y democrático (p. 11).

Estos cambios y movilidades en la concepción curricular marcan un cambio en los procesos educativos y formativos, además de ser quizás uno de los mayores retos a lo que se debe enfrentar la escuela y el maestro. Ello, pues exige el paso de una comprensión transmisionista, de contenidos y asignaturista de la educación como proceso de enseñanza-aprendizaje, a una en la que el desarrollo de las capacidades básicas del ser humano, con vista a la adquisición y perfeccionamiento de competencias (básicas, generales y específicas), en contextos novedosos, es lo esencial. Entiéndase la competencia alejada de la concepción capitalista e industrializada. Cuando se refiere este término, se asume como la capacidad inteligente de los sujetos enseñantes y aprendientes para plantear y analizar problemas; elegir esquemas de actuación eficaces y eficientes para resolverlos; planear estratégicamente las acciones; así como ser ética y política responsables con el conocimiento y cuidado de la casa común. Lo anterior implica una combinatoria constante de conocimientos, procedimientos y actitudes que, al conjugarse, sincronizarse y armonizarse, permiten actuaciones consecuentes con la formación y la transformación personal y social.

Esta tarea requiere de agentes educativos y sistemas empoderados desde nuevas lógicas de saberes, paradigmas y prácticas, capaces de generar transformaciones sustanciales en los currículos, en los ambientes de aprendizaje y en la institución. Cambios que deben luchar paralelamente con los desafíos del mercadeo globalizado, que fortalecen economías de los estados y permiten configurar políticas y desarrollos tecnológicos que van constituyendo la desigualdad, marginación y diferencia en la justicia social. Esos cambios incluidos en la construcción del currículo deben combatir con todos estos desafíos sociales que conlleva la pedagogía actual.

También es claro que el currículo se asume como una estructura heterogénea, compleja y diversa, dado que este se configura como espacio de relaciones e interacciones. Ella, la escuela y el aula, es un mundo diverso, donde intervienen múltiples factores, endógenos y exógenos y, en tal proporción, debe ser abordada, construida y valorada. Esto implica que, independiente del concepto, la perspectiva o el enfoque desde el cual se le aborde, el currículo debe ser objeto de investigación al interior de la misma institución educativa. Pues, es desde la investigación que se le puede edificar sobre problemas, dimensiones y posibilidades pluri e inter diversos, para convertirse en experiencia para la transformación personal, social e institucional.

Todo lo dicho se concibe en clave dialéctica del conocimiento, en donde se ejerce una hermenéutica de corte crítica que cuestiona la realidad con lo establecido. En un currículo así concebido, el docente no es solo reproductor y transmisor de contenidos, sino que él – respondiendo al encargo social que le corresponde – se piensa, recrea y transforma como sujeto de saber pedagógico, cuestiona su práctica, la confronta con teorías y la modifica. Además, es un acompañante del proceso de autoformación de los educandos; es decir, que se hacen conexiones con las intencionalidades y aconteceres formativos. Adicionalmente, todo el currículo y lo curricular es una realidad y experiencia que debe estar presente en el sistema educativo y en los debates académico-pedagógicos. Lo curricular, entendido como objeto de la formación y la transformación; acompañado de los sentidos o valores formativos que hacen que lo que se enseña y aprende pueda ser significativo.

Por ello, el llamado es a continuar el debate, a partir de investigaciones curriculares desde las cuales se le encuentre el verdadero lugar que debe tener dentro de todo el andamiaje educativo y formativo. Es únicamente desde esta perspectiva explicativa, comprensiva y transformadora como se puede repensar la calidad, la pertinencia y la relevancia curricular. Al vincular y relacionar estos conceptos con el currículo, es necesario inferir que todos ellos se tejen y emergen en la dinámica educativa como elementos vinculantes entre los sujetos, los contextos y los conocimientos y los saberes. Estos tres últimos conceptos son igual de complejos, polisémicos e importantes para la educación como el currículo.

Ahora bien, no se puede pensar en calidad educativa, sin un currículo pertinente y relevante; tampoco en un aprendizaje relevante, sin un currículo pertinente; menos, en una enseñanza pertinente, sin un sistema educativo de calidad y en procesos pedagógicos reconocidos socialmente por su calidad. En este orden de ideas, lo que se pretende es mostrar la relación simbiótica que existe entre estos y las prácticas educativas.

Por último y como cierre de este acercamiento curricular básico, queda claro que este debe superar los convencionalismos y formalismos concentrados en los mínimos de planes y programas de estudio, horarios, promoción y evaluación de estudiantes, desarrollos temáticos, estrategias metodológicas y didácticas; incluso, pensar el currículo debe posibilitar, en el maestro, visiones que superen las lecturas literales de los estándares y los derechos básicos de aprendizaje. Según Rafael Campo y Mariluz Restrepo (1999):

[...] no se equipara al currículo con la organización de conocimientos ya que estos los asumimos como una mediación no como un fin de la educación; en esta visión, el conocimiento tiene ante todo un valor formativo y no meramente productivo o explicativo. (p. 23).

En este sentido, el currículo va más allá; puede ser una acción envolvente que reconozca la integralidad del sujeto y de la comunidad; puede ser un currículo para la vida y para vivir, un currículo que se hace vida, en la medida que se teje de manera conjunta con toda la comunidad educadora, encontrando cada día nuevos trazos y líneas que le hacen pertinente y relevante. Pues, tal como lo afirma Elida Giraldo (2017):

Se hace necesario repensar y resignificar nuestros currículos, y con él, las concepciones que se tienen de sociedad, de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje, de maestro, de formación y de institución educativa (...), el currículo define la realidad mediante prácticas de escolarización explícitas e implícitas que, al relacionarse con los actores educativos, delinean y delimitan cierto proyecto de persona y sociedad que es concretado en la institución escolar. (p. 37)

El currículo, pensado y diseñado desde diversos ámbitos, actores y momentos, debe ser el fruto de las experiencias, narrativas y experticias de todos los involucrados en el proceso educativo: docentes, directivos, destinatarios y beneficiarios, agentes educativos.

A propósito del planteamiento sobre el currículo como fruto de las narrativas de los agentes educativos, vale la pena citar a Alicia Caporossi (2012), quien afirma que:

Desde lo teórico, el papel que desempeña en la enseñanza y el aprendizaje. Ellas, han sido un dispositivo de comunicación intergeneracional desde el comienzo de la humanidad. La importancia de las narrativas en la educación está relacionada con su condición de capacidad humana fundamental, porque al narrar se relatan actos, sentimientos que están presentes en las vidas de los sujetos que las realizan. (p. 108)

Es por ello que, para esta fase de la investigación, las narrativas curriculares de los docentes se convierten en eje medular, en tanto acercan a la comprensión de las tensiones, perspectivas, apuestas, concepciones, paradigmas, prácticas y proyecciones individuales y colectivas sobre la enseñanza de la Educación Religiosa Escolar. Por otra parte, cuando se narra el currículo se develan no solo los aspectos declarados o incorporados por los docentes y las instituciones, sino que también se van entrecruzando aspectos reales, cultos y nulos de las prácticas pedagógico-educativas configuradas, en medio de las relaciones entre docentes, estudiantes, saberes y contextos.

Es precisamente esta lógica narrativa la que permite acercarse y adentrarse en el currículo como experiencia pedagógica, para hacer énfasis en los objetos de intervención temática y problemática desde los que es narrado, reconfigurado, contrastado por todos y cada uno de aquellos que se crean y transforman desde él, con él y para él. Pero la transformación de este universo, cargado de complejidades y contradicciones, reclama el compromiso, decisión e inteligencia de colectivos sociales y académicos que, conscientes de su rol y compromiso con la educación, se den a la tarea de visibilizar nuevos trayectos curriculares a partir de los cuales se eduque para la concienciación y la liberación. Con razón afirma Caporossi (2012) que “las narrativas reflexivas son un llamado al pensamiento que surgen cuando los docentes se hacen conscientes de las prácticas desarrolladas y de las que todavía no han desarrollado” (p. 112). Se trata, pues, de procesos conscientes que facilitan o desencadenan en los sentidos curriculares, porque curricularizar implica convertir procesos en acciones con sentido; conjugar, poner en juego los diversos componentes de los procesos educativos y reorientar, mostrar caminos, partiendo de lo existente para posi-

bilitar el futuro (Campo y Restrepo, 1999). Es decir, pensar el currículo es y puede ser un proceso de imaginación, creación, innovación, proyección y transformación.

PREMISAS Y DECLARACIONES CURRICULARES INSTITUCIONALES BÁSICAS

Tal y como se plantea en diversos escenarios académicos e institucionales, el currículo se constituye en la esencia o columna vertebral de todo establecimiento educativo. Este se convierte en guía, norte o brújula del que-hacer formativo, académico, evaluativo e investigativo. Además de transformarse en herramienta para comprender las dinámicas del contexto, las apuestas educativas del país, las secuencias temáticas y didácticas, y las proyecciones evaluativas. En este sentido, el currículo condiciona y determina pedagógicamente las posibilidades de pertinencia, relevancia y calidad que se circunscriben a las funciones sustantivas de las instituciones educativas y a los trayectos formativos de las personas y los colectivos sociales.

No se puede perder de vista que el currículo va más allá o desborda la mera estructura de los planes de estudio y las políticas educativas; pues, si bien, el punto de partida en el diseño curricular se encuentra en las declaraciones macro y meso curriculares, este no se agota en ellas, sino que las supera y transforma. Por ello, el currículo debe pensarse de forma sistémica y sistemática, democrática y participativa, comprensiva y formativa.

La profesora Blanca Aurora Pita (2008) establece tres niveles en el diseño curricular. Dichos niveles se expresan en: un nivel general o macro, correspondiente a la política educativa del país; un nivel particular o meso, relacionado con las particularidades de la institución y que se reflejan en el modelo y el plan de estudio; y un nivel específico o micro, expresado en el diseño de la disciplina, la asignatura, la clase, la tarea. Ahora bien, a estos tres niveles le antecede el nivel supra, dado en términos de las medidas, estrategias y políticas internacionales establecidas para el direccionamiento de la educación (por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible). No se debe olvidar que la ubicación y lectura de estos niveles también puede variar, según el lugar desde el cual se aborde el diseño educativo.

Es desde este lugar o perspectiva donde aparece la Ley 115 de 1994, como Ley General de Educación, para organizar y trazar líneas orientadoras en

la estructuración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y, en la dinámica de este, el diseño curricular que corresponde a cada institución educativa y todo su fundamento pedagógico.

Así, se afirma que es a través del currículo que se concretiza el PEI. El currículo se configura como el corazón del PEI, en cuanto permite su concreción y materialización; haciendo posible las intenciones y fundamentos declarados en todo PEI. El Proyecto Educativo Institucional es el que especifica, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, todo ello, a partir del horizonte institucional y las políticas organizativas, pedagógicas, comunitarias.

Al respecto, la Universidad Santo Tomás expresa que:

El currículo se convierte en el fundamento o el piso en el que se crean las estrategias, metodologías y modelos generales a implementar en el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje [...mientras que...] el Proyecto Educativo Institucional responde a la perspectiva curricular y se convierte, al mismo tiempo, en la forma de concreción del currículo en la institución educativa y en el aula. [Es decir, que,] ...Currículo y Proyecto Educativo Institucional coexisten a favor de hacer veraz el proceso educativo y su objetivo final. (s. f., párr. 4)

Ahora bien, tanto el PEI como el currículo y el modelo pedagógico (propuesta), son lo que son, en la medida que se construyen colectivamente. En palabras de la profesora Blanca Aura Pita (2008), mediante el PEI cada institución puede dar al currículo su impronta, proyectar características propias, y la escuela puede integrar los aportes de la comunidad, al igual que vincularse a ella. Por su parte, el modelo o propuesta pedagógica sirve de marco para identificar y llevar a la práctica todos los aspectos que, en su conjunto, favorecen un proceso formativo y educativo. Este aspecto no es solo un decir, sino que debe ser un acto concreto y real en la institución; de ello depende que toda la vida institucional tenga sentido y trascendencia. Todas estas estructuras y procesos necesarios para el direccionamiento institucional requieren: sustento teórico y axiológico; sustento sociológico para responder a las particularidades y necesidades del contexto; rutas concretas de acción para cumplir con las metas educativas, académicas y formativas. En resumen, deben ser procesos permanentes de reflexión y re-significación (evaluados).

Con relación a los procesos curriculares, la Universidad Católica de Oriente (UCO) (2003) asume, en el Modelo Pedagógico (Acuerdo CD-008), que el currículo es un proceso de investigación y desarrollo permanente. Por lo tanto, es una acción intencional, lo que, en otras palabras, significa constituyente y constitutiva de sentido, y ello hace inteligible los procesos educativos. Se trata de un acontecer, algo dinámico, participativo, crítico y creativo que se concretiza cuando los sujetos que intervienen en el proceso formativo y educativo asumen la confrontación, el asombro, la imaginación y la creación como una alternativa para vivenciar significativamente lo que son, saben y hacer. Sumado a esto, pone los aprendizajes en continua relación y conversación con sus aspiraciones, posibilidades y potencialidades; pero, además, esos aprendizajes cobran valor, en la medida en que son puestos al servicio de la comunidad y de los grupos sociales más vulnerados y vulnerables.

En este sentido, el currículo se convierte en la vía que debe –o debería– transitar la institución con sus programas académicos, para alcanzar los objetivos y/o principios que se ha propuesto en su filosofía, en su misión y en su visión y, por ende, en los demás elementos constituyentes del PEI.

Ahora bien, avanzando en la articulación de la propuesta curricular y la fundamentación pedagógica propia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO, se considera que el currículo, como acción intencional e intencionada, se hace posible desde los reaprendizajes y los desaprendizajes característicos de los profesionales formados por la Facultad.

En tanto acontecer, el currículo no solo se materializa en las vivencias académicas significativas del estudiante, sino que también se concretiza en el establecimiento de las relaciones familiares, sociales y culturales (locales, territoriales, nacionales). Aquí se evidencia la formación holística de los universitarios y la generación de relaciones vinculantes, sin perder el norte de la transformación cultural, investigativa, social y académica en perspectiva humano-cristiana (Salazar y Valencia, 2010, p. 87-88)

En cuanto proceso sistémico, el currículo implica construcción colectiva, exige pensar en dinámicas renovadas en la organización de objetivos, principios pedagógicos, plan de estudios y prácticas educativas (Faundez, 2003); implica cierta estructuración de los tiempos y los espacios (ambientes), basados en un sistema de relaciones sociales (entre estudiantes, docentes, conocimientos, contextos), los cuales determinan o influyen en la estructura de los programas (objetivos, intencionalidades, contenidos,

perfiles, etc.), así como en las múltiples formas para evaluar la apropiación significativa de los saberes.

Por su parte, la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, en su PEI, establece y declara aspectos desde los cuales se puede inferir apuestas de orden curricular y educativo. En este sentido, y desde el marco doctrinal católico, plantea la formación a la luz del humanismo cristiano y asume la concepción de educación sobre la cual la institución sustenta su acción, así como los fundamentos filosóficos, principios y valores que la caracterizan y que le otorgan un sello distintivo. Son pues, aspectos que se van curricularizando para comprender y desarrollar el proyecto de ser humano, ciudadano y profesional, que la sociedad necesita.

Como obra educativa de la Iglesia, la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium se constituye en un espacio de debate académico que, con rigurosidad científica, crítica y reflexiva, contribuye, desde las funciones sustantivas de la Universidad, al cuidado y potenciación de la dignidad humana. En esta lógica, Unicatólica (2013) declara que:

La proyección social le permite la interacción directa y permanentemente con la sociedad a partir de sus valores institucionales y del conocimiento construido tanto en sus espacios académicos, como desde el reconocimiento de las experiencias y saberes construidos en la cotidianidad de los grupos humanos con quienes interactúa, generando procesos de desarrollo integral desde el reconocimiento de la dignidad humana y los derechos humanos, como principios fundamentales para la construcción de una sociedad con equidad y justicia social. (p. 2)

A partir de esto, se infiere una apuesta curricular de la Fundación Universitaria Lumen Gentium centrada en el sociointeraccinismo, pues tiene la pretensión de construir un proyecto educativo que, además de desarrollar las habilidades del pensamiento, proporcione los conocimientos para que la comunidad universitaria comprenda su realidad, la intervenga y transforme. Es una concepción curricular, donde el ser y hacer universitario se centran en los procesos de enseñanza- aprendizaje, permeados por la transformación humana y humanizadora de las condiciones de vida de la comunidad, desde la educación y evangelización.

En este sentido, el currículo no depende exclusivamente de las individualidades de la comunidad educativa, sino de las relaciones que entre ellos se construyen y mantiene. Es decir, el sentido curricular no está dado

por el solo hecho de tenerlo escrito, sino que se hace vida desde las relaciones e impactos sociales proyectados como fruto del empoderamiento y la transformación de la comunidad universitaria.

En esta misma línea social e interaccionista, emergen características curriculares como la inclusión, la participación y la democracia. Ello requiere que todos los sujetos participen y se involucren con la creación de las apuestas curriculares, sintiendo el currículo como propio, porque lo ayudan a consturir desde su reconocimiento cultural, sus anhelos, sentires y, fundamentalmente, desde sus potencialidades. Esto, dejando claro que el currículo, en su diseño, construcción, aplicación y evaluación no es un evento más, aislado y sin sentido. En realidad, es un proceso y una experiencia que recoge los anhelos, ideales y expectativas de las personas, de la comunidad y de la sociedad en general; pero, además, que su pertinencia, utilidad y significación se da desde la real participación de todos, así como desde la investigación, el trabajo cooperativo, la reflexión, la innovación, la solidaridad y la inclusión.

Tomando como base la fundamentación pedagógica de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Lumen Gentium (s. f.), se entiende:

La Pedagogía Social como el campo de la educación donde se hace evidente lo pedagógico como intervención social, tanto en la educación formal, como en la no formal e informal. De igual modo como la guía práctica y teórica para la interlocución y transformación de comunidades de trabajo, en un barrio, una localidad o espacio geopolítico más amplio, de acuerdo con las posibilidades de intervención que se propongan las diferentes líneas o sublíneas de investigación, en proyectos de formación o capacitación de carácter general. (p. 16)

En otros términos, el currículo es y se hace concreto desde diversas prácticas formativas, académicas, sociales e investigativas, propiciando procesos de vinculación y complementariedad entre la teoría y la práctica, agregando valor al conocer, al saber, al hacer y al convivir. Es por ello que, para la Facultad de Educación de Unicatólica (s. f.), fundar su apuesta formativa desde la pedagogía social es “un campo del conocimiento pedagógico crítico que ve en lo social una posibilidad de ejercicio disciplinar académico, profesional e investigativo, posibilitador en su praxis, de la recuperación del tejido social, no solamente en el ámbito escolar sino también comunitario” (p. 16).

Ahora bien, los elementos ya expuestos ubican a Unicatólica en una perspectiva transversalizadora de los procesos curriculares, en dos sentidos. Primero, desde la formación integral de las personas, basada en los principios y valores del humanismo cristiano, formando hombres y mujeres sensibles y atentos a las necesidades de los más vulnerados y vulnerables de la sociedad, buscando soluciones a las necesidades y problemas del entorno social próximo. Segundo, desde la formación, cualificación y desarrollo de líderes honestos y comprometidos con la verdad, enemigos de la corrupción y del abuso de poder, defensores de la vida y de los derechos humanos, constructores decididos de una sociedad más justa, tolerante e incluyente.

Igualmente, se infiere que, para la Unicatólica, el currículo se va configurando –desde la acción y participación de todos–, como un proceso de desarrollo permanente que posibilita la construcción de sentidos y significados lo suficientemente válidos y pertinentes para transformar la realidad, a partir del encuentro y diálogo con el conocimiento y la realidad concreta. Es así como se puede afirmar que la pertinencia del currículo se valida, en la medida en que este les dé a los estudiantes la posibilidad de plantear y resolver situaciones problemáticas tendientes a un reordenamiento de los órdenes sociales, transformando positivamente la vida de los seres humanos.

PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA DEL CURRÍCULO

Al ubicarse en el marco de las tendencias educativas contemporáneas, se puede encontrar con alguna frecuencia que existe una orientación fundamentalmente crítica o, más bien, como se plantea la UCO (2018), en las pedagogías críticas. Esta intenta transformar las prácticas educativas y formativas tradicionales, para ubicarlas en el ámbito de la sociología de la educación.

Las tres universidades partícipes de esta investigación sobre el currículo de ERE, como instituciones regentadas por comunidades promotoras de la vivencia de los valores espirituales en la sociedad a favor de la construcción del Reinado de Dios en el marco del cristianismo, se unen a la concepción latinoamericana y, más específicamente, la planteada por Freire, desde su pedagogía para la liberación, donde manifiesta que existe una relación de retroactividad entre el hombre y el mundo, ambos en transformación mutua; desde el hombre al mundo y desde el mundo al hombre, encontrando ahí una posibilidad impostergable e indelegable para la emancipación y la

construcción de nuevas dinámicas educativas que llevan a la transformación social, desde el encuentro entre los que quieren aprender y los que deciden educar.

En este sentido, Meza Rueda et al. (2015) plantean que una educación liberadora es, por esencia, dialogal y afectiva. Además, citando a Freire (2010), expresan que:

El método apropiado de la pedagogía de la liberación –y de cualquier empresa humana– es el diálogo, cuya fuerza reside en el amor, la fe, la humildad, la confianza y la esperanza. El diálogo es esencial para cambiar el mundo y sus realidades de opresión. Igualmente, la educación liberadora solo es posible si se realiza una opción fundamental por el amor en beneficio de los oprimidos, porque el amor es entendido como compromiso con el oprimido, es decir, con seres humanos concretos, en favor de quienes hay que optar. (p. 107)

Esto se encuentra en la línea de los planteamientos críticos y sociales que realiza Nelson López Jiménez (2005), el currículo debe partir de la realidad social y tener presente a los actores educativos y lo que ellos comunican, así como las relaciones y vínculos que tejen para acercar lo que acontece en la escuela con las dinámicas sociales y los saberes y la vida misma. Desde esta perspectiva emancipadora y crítica, los contenidos, los saberes y las competencias pueden apuntar a la realidad del estudiante y favorecer la potenciación de sus posibilidades, intereses, necesidades, esperanzas, sueños e ideales, con la pretensión de pasar de condiciones no deseadas, a posibilidades esperanzadoras de realización personal y comunitaria desde la cualificación de las capacidades de transformación.

También existe relación con el pensamiento de Abraham Magendzo (1992), cuando expresa que la pedagogía crítica de los derechos humanos se plantea con la intención de educar para la toma de conciencia y para orientar en las destrezas, conocimiento y recursos que permitan la liberación y transformación. Afirma este autor que, tanto la pedagogía crítica como la teoría crítica, ayudan en la comprensión de la realidad, en la capacidad de revelar posibilidades de actuación, partiendo de ella.

Por tanto, no se puede ser neutro ante el conocimiento, ni ser indiferente ante los cambios sociales, ni mucho menos permanecer ingenuo ante el currículo. Si la apuesta pedagógica es por las pedagogías críticas, se debe

hacer conciencia que el diseño, ejecución o desarrollo, y la evaluación curricular les compete a todos los actores involucrados en el proceso.

Desde esta perspectiva, algunos elementos para resaltar sobre el currículo crítico se pueden encontrar en:

- Las potencialidades locales, regionales y nacionales, como punto de partida y orientación de los trayectos curriculares. Estas deben estar en conexión y sintonía con las potencialidades-necesidades de los colectivos comunitarios y sociales.
- Tener presente la siguiente hipótesis: la realidad no es comparable con el ser de Parménides (ser estático y perfecto). Por lo tanto, se puede estructurar la realidad educativa con el currículo, pero los agentes de la formación son los encargados de aplicar sus potencialidades para su respectiva transformación. Por ello, la razón metodológica es una hermenéutica crítica, en donde se tenga en cuenta que, de lo construido en un currículo, se puede hacer análisis, comprensión, interpretación y auto-juicio. De esta manera se pondría en movimiento un círculo de interpretación que se va nutriendo con la resignificación de la realidad.
- Responder a las dinámicas propias de la contemporaneidad, desde la construcción colectiva de significados.
- Rescatar las relaciones o los vínculos que se deben tejer entre la universidad, el contexto (empresa) y la estructura epistemológica de las disciplinas. Para el caso concreto, con la educación religiosa como campo disciplinar específico, pues:

No basta con que esté presente en el currículo y en el plan de estudios amparada por la ley marco de educación. Es necesario darle identidad, resultado de pensar seriamente el saber disciplinar y el saber pedagógico que la soportan (Meza, 2011b, p. 8).

- Los procesos han de dar cuenta de la flexibilidad, transversalidad y significatividad curricular. En este sentido, Elida Giraldo (2017) plantea que el currículo se piensa y re-significa, mediante prácticas educativas escolarizadas (intencionados) y está relacionado con personas, procesos, instituciones y colectivo sociales. Además, la complejidad del currículo radica en su relación con las dimensiones política, social, cultural y económica. Lo anterior debe llevar a la escuela y al sistema educativo a incorporar nuevas prácticas y formas de asumir el currículo cada vez más ricas, inclusivas y complejas. Esto, pues, pensar el currículo desde esta lógica permite asumir la educación como una experiencia de vida,

como una oportunidad para la generación de saber, así como una alternativa para la transformación de los pueblos. Esta es la manera como desde y con el currículo se informa, forma y transforma la sociedad.

- Ubicar al docente y al estudiante como protagonistas del acto educativo, no solo como observadores, receptores, transmisores de información o reproductores de la realidad; sino como líderes en la transformación y construcción de nuevas posibilidades. O, al decir de Portela, Taborda y Cano (2018), pensar el currículum desde subjetividades implicadas en la constitución plena del hombre en constante devenir del ser como sujeto cultural; y en el reconocimiento de contextos, prácticas y procesos que posicionan aconteceres en tiempos acrónicos y crónicos que configuran nuevos saberes.
- Valorar los aspectos del currículo oculto que resultan importantes en la valoración de los aprendizajes y saberes, como elementos diferenciadores de un currículo de calidad. Philip Stabback (2016) expresa que “un objetivo principal de un currículo de calidad es permitir a los estudiantes, de manera justa e inclusiva, que adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores, y las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa” (p. 4).
- Reconocer que la construcción crítica del currículo es una construcción social que involucra los imaginarios, representaciones, visiones y realidades de los sujetos y de los contextos. El currículo crítico, por esencia, es político.
- La tarea o propósito del currículo crítico debe ser el desarrollo del pensamiento crítico, es decir, formar hombres y mujeres con pensamiento propio, capaces de poner en cuestión, de dudar de todo y de todos –no como un acto perverso y maquiavélico, sino como una alternativa para aprender más y mejor–.
- Se trata de construir un currículo para la vida y para vivir; favoreciendo en los sujetos y agentes educativos la construcción social de la vida.
- El currículo crítico le presenta, tanto al docente como al estudiante, nuevos desafíos y formas de acción, alternativas para avanzar y crecer en los procesos de perfectibilidad (ser, saber, hacer, conocer, convivir).
- La *escuela* se asume, más que como un espacio físico, como un sistema interconectado de relaciones y experiencias, donde los sujetos (enseñantes y aprendientes) reflexionan, critican y se critican; transforman y se transforman; liberan y se liberan. De lo que se trata es de asumir el diálogo (conversación) y lo dialógico (dar argumentos desde las razones y no solo de las pasiones o emociones); de hacer meta-reflexión (pensar auto reflexivamente); de optar por los que más lo necesitan y por hacer una educación desde todos, con todos y para todos. Por ello,

se requiere el desarrollo de una práctica reflexiva, consciente y crítica de los actores del proceso educativo, pero, de manera especial, de los docentes.

Por todo lo anterior, no es posible pensar un currículo que invisibilice u omita los procesos investigativos, no como mera teorización, sino como una acción social que moviliza nuevas formas de actuar y ser en y para el mundo. La intención crítico-social del currículo ha de ser el descubrimiento y la denuncia de aquellas lógicas de poder, dominación y subyugación que paralizan a los hombres y mujeres. En ese sentido, se habla de interés liberador-emancipador y se asume el acto educativo como praxis, construido de manera concreta, social e histórica, y que actúa dentro del mundo de los saberes, los conocimientos y la socialización de las comunidades educadoras.

Desde la pedagogía sociocrítica y el currículo, la pretensión no es únicamente alcanzar las condiciones para lograr la participación de los sujetos en la escuela o en otros espacios de interacción (escolarizados y no escolarizados), sino también empoderar a los hombres y mujeres para generar los cambios y/o transformaciones que requiere la sociedad en la cual les ha correspondido vivir.

Esta propuesta de currículo crítico demanda lecturas del contexto y de las interacciones que los sujetos establecen con él, con el conocimiento y con las estructuras sociales. La realidad social es leída, interpretada y re-significada por hombres y mujeres. En este sentido, se afirma que existe un abanico amplio de realidades y posibilidades, ya que los procesos compresivos de cada persona varían según sus imaginarios, visiones y representaciones, todos aspectos que permiten interpretaciones y significaciones diferentes de ella.

Ahora bien, uno de los elementos que se debe tener en cuenta en el currículo crítico es que toda teoría debe transformar objetivos y metas en práctica; es decir, que el currículo es pertinente en tanto implica acción, devenir y elaboración permanente. Por ello, transformar objetivos y metas en práctica es lo más complejo para una institución. En la práctica, se va transformando la realidad contextual del colegio. La teoría como tal – si se debe hablar de teoría– evoluciona y cambia al tiempo que lo hace la práctica curricular. Como dice Kemmis (1998), “ninguna teoría ni práctica proporcionan un punto de referencia estable para el estudio del

curriculum” (p. 30). Este complemento entre teoría y práctica, en la línea de Kemmis, únicamente la puede realizar un investigador, así como el que intenta crear un currículo lo hace quien ha investigado sobre el mismo. La conformación de un currículo se distancia y se acerca a la confrontación y análisis de una realidad cualquiera en la que interactúa el estudiante y el docente. Esto significa que, desde esta perspectiva, una de las características de una propuesta curricular crítica es, precisamente, la posibilidad creadora, investigadora y vivencial de los sujetos que son responsables de pensarlo, diseñarlo y evaluarlo, y no se debe olvidar que son los docentes sobre quienes recae dicha responsabilidad.

En esa misma línea, Sacristán (1994) expresa que todo currículo acaba en una práctica pedagógica. Cuando un currículo tiene como fin la práctica pedagógica, cambia por completo la visión social de la educación. En lo social se encuentran las interacciones entre el contexto y lo pedagógico, así se ve la dialéctica establecida por una persona al articular su diario vivir con una propuesta pedagógica de formación. Para Sacristán (1994), en la práctica se ejecuta lo pedagógico, porque la comprensión de la realidad del currículo se plantea como un resultante de interacciones diversas, las cuales son determinantes culturales, económicos, políticos y pedagógicos. Visto de esta manera, el currículo se hace fuerte cuando acaba en la práctica pedagógica, puesto que es en allí donde toma forma la teoría sobre el currículo; se pone a juicio la realidad social de los actores; se evalúan los planes de estudios y se ve con claridad si el currículo responde a las necesidades del contexto.

En las dos posturas anteriores, Kemmis (1998) y Sacristán (1994), muestran que un currículo requiere ir más allá de la teoría como tal. Es importante reflejarla en la práctica, porque es la mejor manera de materializar lo teórico. La práctica, concebida como un razonamiento (según lo pensaban los filósofos de la Grecia antigua) no estaba ligada a un manual de funciones, sino a las contrariedades que no se fundamentaban en la lógica clásica. Gauthier (1963), a propósito, explica que los problemas prácticos son problemas en los que se debe actuar y, por eso, su solución se funda en hacer algo. De modo más general, la práctica como razonamiento se requiere cuando las personas han de decidir el curso adecuado de las acciones, al enfrentarse a situaciones sociales complejas que han de ser vividas (Kemmis, 2008).

Uno de los autores más cercano a una teoría del currículo que se evalúa en la práctica es Torres (2006). Cuando habla del currículo integrado lo hace explicando ciertas razones que son indispensables para interactuar entre las propuestas disciplinares y la práctica pedagógica en un centro educativo. Mediante un ejemplo, explica irónicamente lo siguiente: “lo único que sirve de conexión entre las distintas clases en un centro escolar son las cañerías de la calefacción o el tendido eléctrico” (Torres, 2006, p. 29). Con esto quiere decir que un estudiante (y a veces los docentes) nunca llegan a vislumbrar la planificación de contenidos, sus metas y objetivos en cada una de las clases que recibe. En otras palabras, no ven en la práctica pedagógica toda la construcción, planificación y organización curricular, sino que ven temas, propuestas evaluativas, ideas que se deben memorizar, pero no es común una conexión con su realidad o contexto.

Si algo debe caracterizar la educación es el interés por integrar campos de conocimiento con la experiencia. En la puesta en marcha de un currículo, esta integración permite una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, exaltando dimensiones que den respuesta a las necesidades del contexto, a la interacción con el ambiente, a la construcción colectiva del conocimiento y, sobre todo, a la responsabilidad social de la educación, centrada en integrar su vida con las demás formas de comprender el mundo. Justamente, desde esta última perspectiva es como se entiende el concepto de currículo en la presente investigación, a partir de los autores abordados.

A MANERA DE CIERRE: RETOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES CRÍTICOS

Tal como lo plantean Del Basto Sabogal y Ovalle Almanza (2015), la pertinencia curricular y de la formación ciudadana le confiere identidad al ciudadano y a la formación de la cual se ocupa la escuela. Se trata de aspectos que deben abordar las tensiones y crisis propias de la realidad histórica de los sujetos, los contextos y las institucionalidades. En este sentido, quizás, una de las implicaciones sociales y críticas del currículo se centra en la problematización y en el desarrollo de competencias funcionales y comportamentales, haciendo un llamado especial a la formación ética, estética, espiritual y política, para avanzar en la transformación social. Además, se requiere un cambio en el paradigma o perspectiva desde el cual se aborda el tema curricular, pues, ya no debe ser desde la enseñanza, sino desde el aprendizaje; para ser más consecuentes con las posibilidades de formación y construcción del sujeto y del proyecto de sociedad.

Pensar el currículo desde las posibilidades de la problematización y la transformación, necesariamente, debe llevar a des-andar y des-aprender las lógicas técnicas, teóricas y asignaturitas desde las cuales se han elaborado las propuestas de formación, para apostar por unas estructuras más dialógicas, flexibles, interpelantes y cuestionadoras. Si de lo que se trata es de desarrollar la sensibilidad, la inteligencia, la racionalidad y la voluntad individual y social de los colectivos, la vía no es precisamente la de la acumulación, la atomización y la dispersión, sino, más bien, la integración y la problematización.

Es necesario, entonces, sintonizar y armonizar las apuestas pedagógicas, curriculares y evaluativas de la escuela con las potencialidades, intereses y necesidades de los destinatarios y beneficiarios de la enseñanza y la educación, y empoderarlos desde allí. Es decir, que los retos curriculares se van visualizando en el orden del abordaje de las cuestiones y problemas antropológicos, filosóficos, psicológicos, epistemológicos, sociológicos, pedagógicos y éticos que subyacen, más que a la enseñanza de una disciplina, a los aprendizajes cognitivos o intelectuales, praxeológicos y axiológicos.

Esto, para decir con Del Basto Sabogal y Ovalle Almanza (2015) que el otro escenario desde el cual se debe abordar la reflexión crítica y social del currículo es precisamente “la problemática de orden ético que interroga el sentido mismo de la formación y sus reales posibilidades de construir, desde las competencias, formas más humanas y responsables de transformación social” (p. 119). Una postura que es consecuente con la apuesta de la pedagogía crítica, la cual enfoca el proceso en el protagonismo del aprendizaje y en el empoderamiento de los estudiantes para determinar lo que necesitan aprender, cómo lo pueden aprender desde sus particulares estilos y para qué lo quieren aprender.

Lo que se expresa anteriormente condiciona y determina aspectos de orden procedimental en el diseño curricular, es decir, que este debe ser abierto y flexible. Dicho aspecto, a la hora de pensar el currículo para la Educación Religiosa Escolar, puede ser abordado no solo desde las capacidades intelectuales de los estudiantes, sino también desde sus capacidades afectivas y espirituales. Reyes (2018) citando a Díaz (2006), Díaz (2008) y CECH (2005), plantea que:

La EREC asume que al ser educación y no solo enseñanza, no debe apelar únicamente a la capacidad intelectual del alumno, sino también a sus capacidades afectivas y operativas; al ser religiosa, se destaca su fin de formar la religiosidad de la persona, esa experiencia común del hombre hacia lo trascendente; al ser escolar se diferencia de la experiencia formativa de la catequesis y se presenta como una disciplina escolar en diálogo con las demás, por ende, tiene las mismas exigencias tanto de sistematicidad como de rigor académico y profundidad, que las otras disciplinas o asignaturas escolares. (p. 9)

También se ha de avanzar hacia la consolidación de planes de estudio curriculares desde ejes temáticos y/o problemáticos, para salir del esquema tradicional sobre los currículos asignaturistas o academicistas. Esto, además, permitirá ubicar las propuestas formativas en el camino de potenciación de los procesos de pensamiento desde los cuales –docentes y estudiantes– aborden las reflexiones disciplinares, partiendo de preguntas y problemas, es decir, más desde una alternativa analítica y no simplemente sistemática. Así lo explica Reyes (2018):

Es importante basar la propuesta curricular de Educación Religiosa Escolar Católica desde antecedentes culturales y sociales sobre cómo los jóvenes de hoy se acercan y se manifiestan frente al hecho religioso. Es primordial tener actitudes de no imposición de un credo o profesión de fe específico, sino de apertura a la diferencia, acogida, y conocimiento profundo de todo lo que rodea a los estudiantes del sistema educacional, de todo lo que es significativo para ellos. Es fundamental mostrar la gama de posibilidades para que los jóvenes encuentren una razón y un sentido para asumir su vida como proyecto y vivirla en la esperanza de la verdadera felicidad. (pp. 26-27)

Construir o diseñar currículos que parten de temáticas o problemáticas, también se vincula o relaciona con el desarrollo de competencias, pues no solo se entra en sintonía con los intereses particulares de los estudiantes, sino además con las reales necesidades-potencialidades de los contextos, sin alejarse de los aportes conceptuales y disciplinares requeridos para dar respuesta sistemática a dichos problemas o cuestiones. Con la diferencia que no es el tema alejado de la realidad contextual del sujeto que aprende, sino que es este resignificado y configurado desde las lógicas y vinculaciones con la vida misma. Además, es necesario relacionar los temas con los problemas y con las decisiones inteligentes que los estudiantes y docentes deben tomar, para intervenir e interactuar con diversas situaciones. En este sentido, Maldonado García (2010), citado en Martín Calvo y Romero Garzón (2015), plantea que “este tipo de diseño se enmarca en la educación

y pedagogía sistémica manteniendo un proceso investigativo y participativo, posibilita la vinculación del profesor, el estudiante, sin detrimento del sentido humano, crítico, analítico” (p. 30). Igualmente, Meza Ruda et al. (2015), manifiestan que:

En un contexto como el colombiano, la ERE no puede ser escéptica ni indiferente a las realidades y dinámicas sociales. Es aquí donde adquiere pertinencia la perspectiva liberacionista que, por ser profética, crítica y utópica, podría darle a la ERE una naturaleza y dinamismo diferentes a aquella que pretende salvaguardar el statu quo religioso. (p. 2)

En esta dirección, y según los planteamientos de Coll y Onrubia (2002), se debe tener especial consideración con la evaluación. Desde el currículo crítico, la evaluación permite comprender y valorar los saberes apropiados por el estudiante, llevando a la institución al reconocimiento de las habilidades, destrezas y competencias de todos y cada uno de los actores involucrados en el proceso enseñanza- aprendizaje, ubicando los estilos cognitivos y los ritmos de aprendizaje como elementos de vital consideración a la hora de establecer las estrategias y criterios de valoración. Así, se avanza en la concepción de evaluación, más allá del asunto meramente instrumental, llegando hasta sus implicaciones éticas. Es decir, la evaluación en ERE, como indican Cuellar et al. (2019), debe ser un proceso de valoración liberador que lleve a los actores involucrados en el proceso formativo al encuentro consigo mismo, con los otros, con el otro y con la naturaleza. Dichos encuentros posibilitan en el sujeto de aprendizaje el reconocimiento, la valoración y el desarrollo de sus dimensiones espiritual, trascendente y religiosa.

La relación con el conocimiento, desde la perspectiva del currículo crítico, ha de ser una relación posibilitadora de construcciones, tanto del docente como de los estudiantes y en conjunto. De lo contrario, si se reduce única y exclusivamente a la transmisión de conocimientos y/o teorías ya elaboradas, se estaría cayendo nuevamente en currículos tradicionales. Esta construcción colectiva del conocimiento se traduce, desde los planteamientos de McLaren, en pertinencia y relevancia del conocimiento enseñado, para que la educación sea realmente crítica. En este sentido señala Freire (1999) que el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. Para este autor, la praxis no pertenece al mundo de las ideas hipotéticas e imaginarias, sino que se desarrolla en la realidad social y cultural, en un momento histórico determinado.

Esto se relaciona con el pensamiento de Vílchez Nerio (2004), cuando manifiesta que:

El currículo es *deliberado y espontáneo*, porque los estudiantes no aprenden únicamente lo que está programado en las asignaturas y es ejecutado en las aulas y los laboratorios. Aprenden también del contacto con sus compañeros y profesores, de la biblioteca, canchas deportivas y los pasillos, y del hecho simple de respirar en la atmósfera escolar. Más aun, la calidad de lo que aprende el alumno fuera de las aulas es crucial. En las aulas se promueven las adquisiciones cognitivas mientras que en el entorno escolar se desarrolla la personalidad. La conclusión es que el ambiente escolar está cargado de experiencias valorativas y actitudinales que los estudiantes y los maestros comparten espontáneamente. (p. 201)

Un conocimiento socialmente construido debe conducir a estructuras curriculares que, necesariamente, generen comprensiones amplias de la realidad, aprendizajes significativos, diálogo de saberes, interdisciplinariedad y transversalidad de las áreas en favor de procesos de transformación personal y comunitaria. Así se avanza hacia la concepción de un currículo crítico y socialmente pensado, diseñado, desarrollado y evaluado; igualmente, se dan pasos importantes en la consolidación de la pedagogía y de la escuela como espacios para la construcción de significados (saberes). La propuesta curricular crítica también atiende a la creación de significados, pero pone su eje en la potenciación de la emancipación de los seres humanos, en la capacitación para que los sujetos asuman la conducción de sus propias vidas responsablemente.

Es decir, se va configurando un estilo curricular versátil, abierto, susceptible de transformación y mejoramiento permanente, de acuerdo con las realidades y circunstancias; que asume el conocimiento en el conflicto, en el desarrollo de la democracia; que hace que el estudiante tome conciencia de las contradicciones e intereses que se presentan, los valores y principios que se ponen en juego en la vida escolar y social; desde donde surge el currículo como una experiencia democrática, participativa, consensuada y socialmente construida.

Aparece, entonces, la socialización y construcción del conocimiento, como esencia de esta propuesta. A partir de esta socialización se hace posible la transformación de realidad y se encuentran nuevas formas colectivas de incidir en el desarrollo del pensamiento complejo y la gestión colectiva del conocimiento. Así, la pedagogía y el currículo sociocrítico se tornan como

emergentes del conocimiento de la realidad y del diálogo de saberes. En últimas, nuestro saber nunca es individual; existen prácticas sociales en las que compartimos interrogantes y respuestas, intercambiamos saberes y reconocemos los aportes de otros sujetos distintos a nosotros. Tal apuesta pedagógica curricular puede llevar a comprender que el proceso de conocimiento es un proceso social, histórico y contextualizado, en el que la interlocución y la interacción son indispensables.

Ahora bien, la necesidad de sintonizar el currículo con las expectativas del contexto social y con quienes lo integran, demanda un trabajo interdisciplinario, donde se vinculen pedagogos, didactas y representantes de los saberes, que trabajen por hacer el currículo más explícito, enmarcados bajo una concepción teórica propia que ubique a la escuela en la esfera pública, donde se reproducen y validan las “diferencias” entre los estratos sociales, los coeficientes intelectuales y los modos de producción, sin desconocer la función, las discrepancias, los conflictos de las perspectivas contemporáneas y el currículo oculto (Kemmis, 1993). Es decir, la relación del currículo con el contexto debe ser incluyente, solidaria, democrática, justa, ética y estética; debe estar atenta a las transformaciones que requieren las estructuras sociales, pero también debe hacer parte activa de dicha transformación. Esto, además, porque el currículo mismo debe ser la manifestación democrática y consensuada de los pensamientos y aconteceres de la escuela, desde su diseño, implementación, desarrollo, evaluación e innovación. En esta línea, emerge el “profesor” como un intelectual transformativo (Giroux, 1990), que aprende y enseña a través de la práctica curricular, contextual y educativa.

Metodológicamente hablando, el currículo crítico ubica al estudiante como eje y centro del proceso educativo. Sin desconocer que el profesor puede definir el campo de trabajo desde la caracterización de la situación problémica, así como pensarla y organizarla en términos amplios, ofreciéndole al estudiante un campo de aprendizaje donde explore, descubra, escudriñe e investigue la situación problémica. No obstante, los estudiantes identifican y escogen la situación que desean investigar y sobre la cual se crean intereses de profundización y pueden replantear el problema o plantear uno nuevo. Frente a esto, el educador debe anticipar los posibles caminos (proyectivos y prospectivos) que pueden tomar los alumnos, para preparar con antelación apoyos pedagógicos, didácticos, bibliográficos y acciones evaluativas que permitan explorar aún más allá de lo propuesto inicialmente. Desde este presupuesto se puede sustentar la importancia del trabajo por *líneas de investigación y/o profundización*.

Por último, será necesario pensar la relación e interacción entre la investigación y el currículo crítico (lo que se enuncia aquí se deja como preámbulo para ser abordado en las siguientes fases de la investigación). Este aspecto lleva a reflexionar y superar los dos problemas que plantea Rafael Rodríguez (1999): por una parte, la desarticulación existente entre docencia, investigación y extensión; por otro lado, el desarrollo de la investigación y la implementación del currículo. No se puede concebir un currículo crítico por fuera de las dinámicas de la investigación, sino como eje articulador en los procesos formativos de las nuevas generaciones de maestros.

Es desde la investigación que los docentes se apropian efectivamente de la pedagogía como su saber fundante; reduce las dicotomías o distanciamientos entre la teoría y la práctica; renueva sus prácticas pedagógicas y educativas; impacta socialmente las comunidades y los territorios en los que educa; problematiza los acontecimientos del aula de clase; contextualiza las propuestas curriculares; y aporta significativamente a la estructura epistemológica de las diferentes áreas del conocimiento.

En la línea del pensamiento pedagógico social, es a través de la investigación que se encuentra un camino que garantice la pertinencia-relevancia de los conocimientos enseñados, para que la educación sea realmente crítica.

De igual manera, la investigación como proceso y experiencia, se convierte en una alternativa para que los estudiantes se acerquen al conocimiento y a la realidad, desde estructuras cognitivas complejas que le implique acciones como el análisis de situaciones, planteamiento de situaciones problemáticas, formulación de hipótesis, documentación o referenciación de fuentes o teorías, verificación de aprendizajes, y adopción de esquemas de actuación para la solución de problemas. En otras palabras, la investigación acerca a docentes y estudiantes a las rutas sociales y críticas de la formación para la transformación desde la construcción de conocimiento con metodologías específicas.

Si se aborda la investigación y el currículo crítico, desde el marco de la pedagogía crítica, se debe estar comprometidos con el desarrollo y potenciación de la conciencia crítica; es decir, se debe estimular en los estudiantes, docentes y comunidad en general no solo el entendimiento de las estructuras opresoras, sino que también, desde la fuerza de la investigación social (proyectiva), se pueden rechazar y transformar dichas estructuras

y hacer una apuesta real por los más vulnerados o en situación de vulnerabilidad. En esta lógica, Suárez et al. (2013), citados en Meza Rueda et al. (2015) manifiestan que:

Si el educando se hace sujeto de su propio desarrollo, es porque se ha concientizado de su sí-mismo-en-relación-con y, por tanto, podrá llevar a cabo la tarea de humanizar humanizando la realidad social en la que vive. Concientizar es entonces “educar para leer el mundo” con ojos críticos, de modo que se busque la liberación mediante el rechazo a la dependencia, la opresión y la marginación. (p. 250)

En consonancia con lo expuesto en las conclusiones, la Educación Religiosa Escolar puede favorecer el desarrollo integral de la persona, su autonomía, identidad, empoderamiento y alteridad. La ERE, desde su naturaleza y fundamentos como disciplina, como área fundamental y como objeto de estudio, es y necesita ser, por sí misma, liberadora, concienciadora y transformadora. En este sentido, Meza Rueda et al. (2015) plantean que “una ERE, si es liberadora, está llamada a transformar la situación de los oprimidos en tanto produce conciencia del estado en el que se vive y apunta a una liberación gradual, pero total del hombre oprimido” (p. 250). Y, estos autores, citando a Sanz (1985), también destacan que: “Una liberación de las estructuras no es posible ni durable sin la mediación de una auténtica liberación de las conciencias” (Meza Rueda et al., 2015, p. 230). De igual manera, Valencia Rodríguez (2018) afirma que, la ERE debe favorecer y aportar a la formación integral, así como cumplir con sus propósitos desde el apalancamiento de proyectos de vida alternativos; debe ser dadora de sentido, esperanza y lanzar al encuentro con los demás.

En últimas, de lo que se trata –o debería tratarse– es de formar en el pensamiento reflexivo, analítico y crítico sobre los problemas espirituales y religiosos de su realidad, y dar sentido a la existencia última de su vida, estableciendo relaciones dialógicas con los otros (Suárez et al., 2013, citado en Meza Rueda et al. 2015). Por ello, el currículo crítico social para la enseñanza-aprendizaje de la ERE se debe convertir en una experiencia humanizadora y espiritual que permita a los estudiantes encontrarse consigo mismos y salir al encuentro fraterno de los demás. Es así como la Educación Religiosa Escolar entra en conexión con las problemáticas personales, sociales, económicas y culturales que hacen parte de una humanidad necesitada de espiritualidad, aportando significativamente en la construcción de proyectos dadores de sentido, y estando presta al diálogo

ecuménico e interreligioso (Valencia Rodríguez, 2018). Además, desde una perspectiva crítico-social, la Educación Religiosa Escolar está llamada a favorecer el diálogo ecuménico e interreligioso, asumir las reflexiones como una forma particular de acercar a los escolares al fenómeno religioso y la vivencia de la experiencia transcendental como un acontecimiento relacional y vincular, para acercar y llevar a la vivencia de la alteridad (Valencia Rodríguez, 2018).

REFERENCIAS

- Arredondo, V. (1981). *Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre el desarrollo curricular*, Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15).
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Formas en Educación*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Caporossi, A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-149). Homo Sapiens.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Coll, C. (1987) *Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Laia
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, (50), 50-54.
- Del Basto Sabogal, L. y Ovalle, M. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(11). 111-127.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Faundez, A. (2003). El concepto de currículo. En M. Builes, *Informe del Seminario IDEA sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y las ciencias naturales*. Suiza, 22 de septiembre – 3 de octubre de 2003. CLEBA.

- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Oriente [UNICATÓLICA]. (2013). *Política De Proyección Social*. Cali - Colombia
- Gauthier, D. P. (1963) *Practical Reasoning: The Structure and Foundations of Prudential and Moral Arguments and Their Exemplification in Discourse*. Clarendon Press
- Gil, P. y López, S. (1999). La formación investigativa de los participantes en los programas de especialización de la Facultad de Educación de la FUNLAM [tesis de pregrado, Universidad Luis Amigó]. Medellín: Materiales Educativos CINDE.
- Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, S. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Giraldo, E. (2017). Algunas formas del currículo: una mirada a las revistas de educación en Colombia. *Investigación Cualitativa*, 2(2), 36-51. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/02024>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- González Maura, V. (1999). La educación de valores en el currículum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Superior*, XIX (2), 27-36.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Iafransecó, G. (2015). *Educación, escuela y pedagogía transformadora –EEPT. Modelo Pedagógico Holístico para la formación integral el Siglo XXI*. <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696>
- Johnson M. (1967) Definiciones y modelos en teoría curricular. *Educ Theory*, 17(2), 130.
- Johnson, H. (1970) *Curriculum y educación*. Roquel
- Kemmis, S. (1993). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- López, J. (2005). *Construir el currículum global*. Aljibe.
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____. (2005). *Acerca de la problemática de los enfoques curriculares*. Magisterio.
- Lundgren, U. (1991). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.

- Magendzo A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia. PIIC.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problematicador: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile.
- Mahecha, G. y Serna, V. (2019). Una pedagogía para la formación espiritual desde la educación Religiosa Escolar. En: Cuellar, N. y Moncada, C. [Ed.]. *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia* (127-138). Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Martín, J. y Romero, R. (2015). *Ruta metodológica para la construcción de un diseño curricular desde la formación basada en competencias para la educación superior. El caso de la formación profesional de pregrado* [Tesis de maestría], Universidad Santo Tomás].
- Meza Rueda, J., Suárez, G., Casas, J., Garavito, D., Lara, D., y Reyes, J. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Civilizar*, 15 (28), 247-262. <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100241608017.pdf>
- Meza, J. y Reyes, J. (2018). Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 8(2). 1-24.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Ley General de Educación de Colombia*. http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf
- Pita, B. (2008). *Prácticas Curriculares. Compilación de trabajo Maestría en Educación. Campo de formación pedagógico*. Universidad Santo Tomás.
- Portela, H., Taborda, J. y Cano, S. (2018). La polisemia del currículo: influencias, tradiciones y supuestos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 203-237. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.10>
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. MacGraw-Hill.
- Quiceno, H. (2004). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia: 1900-1935*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ralph, T. (1949) *Basic principles of curriculum ad instruction*. University of Chicago Press.
- Reyes, D. (2018). Presencia del componente pedagógico en las fases de diseño, implementación y evaluación del currículo de Educación Religiosa Escolar Católica. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 8(2). 1-36.
- Rodríguez, R. (1999). *Investigación y currículo*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Sacristán, G. (1988) *Aproximación al concepto de currículo. En: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Sacristán, G. y Gómez, A. I. (1994) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata
- Salazar, A. y Valencia, W. (2010) Lineamientos conceptuales para la construcción del currículo por competencias. En *Aproximación al estado del arte sobre el diseño curricular por competencias*. Grupo Pedagogía y Didáctica. Universidad Católica de Oriente
- Stabback, P. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. Reflexiones. Progreso N° 2 sobre *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*, 1-40. <https://vra.unah.edu.hn/dmsdocument/4652-unesco-que-hace-a-un-curriculo-de-calidad>
- Stenhouse, L. (1975). *Una introducción a la investigación y al desarrollo curricular*. Heineman.
- _____. (1981). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- _____. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Taba, H. (1962). *Elaboración del curriculum*. Troquel.
- Torres, J. (2006) *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Ediciones Morata.
- Universidad Católica de Oriente [UCO]. (2003). *Modelo Pedagógico*. Acuerdo CD-008 de marzo de 2003.
- Valencia Rodríguez, W. (2018). La Educación Religiosa Escolar como acción educativa, evangelizadora y catequética. Una reflexión a la luz del Documento de Medellín (1968) en sus 50 años. *Kénosis*, 6(11), 151-193. <http://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/145>
- Vílchez Niero, G. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 194-208
- Zabalza, M. 1987. *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea S.A.

CAPÍTULO 5.

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 apropiarse. 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 educativa 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 los 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.

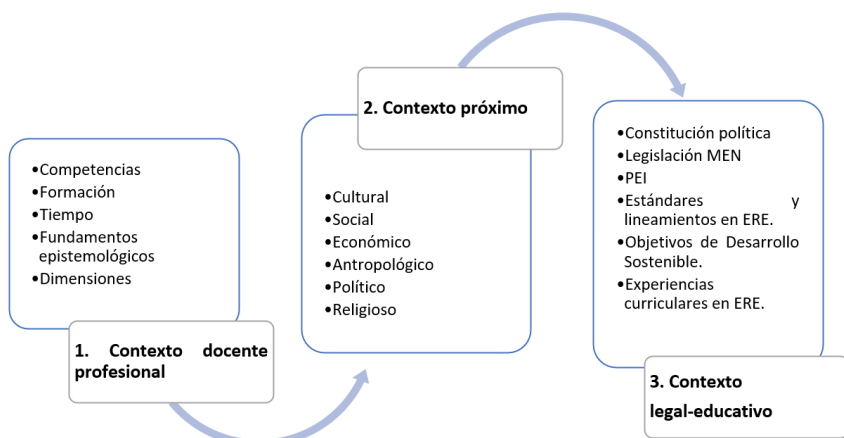
Estos tres momentos planteados para dicha reflexión, en cuanto a lo curricular, surgen a partir del análisis de diversas prácticas docentes, fruto de encuestas y entrevistas que se realizaron en la segunda fase de la investigación (Mahecha y Serna, 2019).

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.

⁵⁵ Cf. 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 llegarlos 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 Imbachí (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 luche 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.	¿Cuáles son los factores socioculturales que determinan las condiciones antropológicas de los sujetos en el contexto particular? ¿De qué manera afectan dichos factores en la comprensión de ser humano de los sujetos en cuestión?
	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.	¿Qué aspectos individuales y colectivos determinan las interacciones sociales entre los sujetos del contexto particular? ¿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? ¿Cómo afectan las instituciones propias del contexto las condiciones de interacción social con la diversidad y la interculturalidad? ¿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?

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.	¿Qué imaginarios particulares están presentes en la comunidad sobre lo divino y su relación con lo humano y su entorno? ¿Qué características específicas definen la identidad de los sujetos que habitan un contexto específico? ¿Cuál es el fin último de la existencia que subyace a la identidad de los sujetos en cuestión?
	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.	¿Cuáles son los factores identitarios, históricos y estructurales del hecho religioso? ¿De qué manera los aspectos de identidad, historia y estructura del hecho religioso determinan las interacciones sociales de los sujetos en su cotidianidad?
	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.	¿Qué tipo de relaciones se presentan entre los sujetos particulares y el fenómeno religioso presente en la sociedad que los circunda? ¿Qué tipo de manifestaciones y expresiones de carácter religioso son recurrentes y diferenciadoras en las dinámicas sociales y educativas de los sujetos en cuestión?

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 Urrea, 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.	¿Qué aspectos relacionales favorecen la construcción social del conocimiento? ¿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? ¿Qué factores culturales particulares son determinantes para fortalecer en los estudiantes el diálogo intercultural y multirreligioso, basado en el respeto y la cordialidad?
	Psicológico	El componente psicológico ha de beneficiar en los estudiantes una capacidad de autococonocimiento, 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.	¿Qué principios constituyen la construcción individual del sujeto en su individualidad que le permitan conocerse, resignificarse y reflexionar sobre sí mismo en clave social? ¿Qué perspectivas epistemológicas se configuran como explicación de la relación existente o no de la divinidad con la realidad?

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 Trascendencia Pluralismo religioso	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.	¿Cómo influye la comprensión específica de sujeto en el reconocimiento de la institucionalidad como factor fundamental en el progreso y desarrollo social? ¿Qué componentes teórico-conceptuales configuran la relación sujeto-institucionalidad?
	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.	¿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?

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

Categorías	Componentes	Descripción	Preguntas orientadoras
Espiritualidad	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.	¿Cuáles son las diferentes teorías de comprensión e interpretación de lo religioso en relación con el sujeto y la cultura? ¿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?
Trascendencia 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.	¿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?

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 Urrea 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*. Delfín.
- 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.mineduacion.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.mineduacion.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

Natalia Cuellar Orrego



Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle. Licenciada en Filosofía de la misma universidad. Docente e investigadora del Departamento de Humanidades 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:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000003083

William Alberto Valencia Rodríguez



Magíster en Educación, con énfasis en Currículo y Evaluación. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Docente y coordinador de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Investigador Grupo SER (Servicio Educativo Rural) en las líneas de educación e investigación para el desarrollo humano, educación y didácticas específicas, calidad de la educación (currículo, autoevaluación y acreditación, autoformación y capacitación docente). 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=0000000721

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). 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

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 (USTA) en el Programa de Licenciatura en Educación Religiosa.

CvLAC:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000067774

Víctor Hugo Serna Collazos



Magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente. Licenciado en Teología y licenciado en Filosofía, pensamiento político y económico de la Universidad Santo Tomás (USTA) Colombia. Especialista tecnológico en Gestión del Talento Humano del SENA. Docente e investigador de la Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica Lumen Gentium (Unicatólica) de Cali.

CvLAC:

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001486076

Haider Enrique Cubillos Hernández



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

CvLAC:

https://scienti.colciencias.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

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 División de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás (USTA). 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.

SERVICIO EDUCATIVO RURAL (SER) **UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE (UCO)**

Sobre la base de las investigaciones que el grupo SER ha venido desarrollando en el diseño participativo de propuestas de educación **básica** comunitaria, educación media, diseño de materiales educativos escritos desde la perspectiva de la mediación pedagógica y de subproyectos como educación, trabajo y producción; pedagogía del texto, comunidad educadora y diálogo de saberes; y dado que una de las características del SER es la contextualización, se consideran como principales ejes para el trabajo investigativo los siguientes: la sistematización de la experiencia, la mediación pedagógica, la validación de la propuesta de educación media, los proyectos pedagógicos productivos y su articulación con el desarrollo rural, la pedagogía del texto y la enseñanza de las ciencias básicas, los semilleros de investigación, junto con la contextualización de propuestas educativas a nivel nacional.

