

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**



**FORMACIÓN RELIGIOSA EN LA RELACIÓN**

**CURRICULUM-CULTURA**

**PBRO. JORGE ALBEIRO MONTOYA HERRERA**

**MANIZALES, 2013**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**FORMACIÓN RELIGIOSA EN LA RELACIÓN**

**CURRICULUM-CULTURA**

**ASESOR:**

**Mgr. JOHN WILDER TORRES ALZATE**

**PBRO. JORGE ALBEIRO MONTOYA HERRERA**

**MANIZALES, 2013**

## **INTERROGANTE RADICAL**

**¿CUÁLES SON LAS RELACIONES (CONEXIONES-  
RUPTURAS) EN LA ORGANIZACIÓN DE UN  
CURRICULUM TRANSVERSALIZADO POR LA  
FORMACIÓN RELIGIOSA Y LA CULTURA?**

**CATEGORÍAS:**

- **MODELOS CURRICULARES**
- **FORMACIÓN**
- **SOCIEDAD – CULTURA**

### **Interrogantes**

¿Cómo se presenta la base epistemológica de la enseñanza religiosa?

¿El currículum de Educación Religiosa en Colombia, es pertinente al contexto socio-cultural de los jóvenes hoy?

¿Cómo reorganizar un currículum de Educación Religiosa que responda a los procesos de formación en los estudiantes?

¿Cómo superar la tensión multicultural con el fenómeno religioso desde una propuesta de diseño curricular?

¿Qué educación y formación religiosa se quiere en esta época?

¿Qué innovaciones pedagógicas se podrán proponer en la organización de un Currículo de Educación Religiosa que responda al contexto socio-cultural de los estudiantes?

¿Cómo puede aportar la enseñanza de educación religiosa en el proyecto de vida del joven hoy?

## CONTENIDO

RESUMEN.....	10
ABSTRACT .....	13
1. PRIMER MOMENTO: PRELIMINARES .....	16
1.1 Alcance de la obra.....	17
1.2 La formación religiosa desde una racionalidad compleja.....	22
1.2.1 <i>Tensión intercultural</i> .....	22
1.3 Tensiones estructurales o políticas en la Educación Religiosa .....	28
1.3.1 El hecho religioso y un Estado Laico.....	28
1.4 Mándala: metáfora en la obra de conocimiento.....	40
1.4.1 <i>Aproximación al concepto de mándala como         metáfora</i> .....	42
1.4.2 <i>En el sentido de formación religiosa</i> .....	45

2. SEGUNDO MOMENTO. ANTECEDENTES.....	63
2.1 horizontes epistemológicos de la formación religiosa	64
2.2 DESAFÍO EPISTÉMICO EN LA EDUCACIÓN.....	83
2.2.1 El currículo como recorrido de formación y construcción cultural permanente.....	83
2.3 La dimensión religiosa, hecho cultural .....	92
3. TERCER MOMENTO. MÉTODO PROPUESTO .....	106
3.1 Hacia una pedagogía de la formación religiosa.....	107
3.2 Rompimiento con nuevos paradigmas desde la postmodernidad .....	122
3.3 El poder de la comunicación y el lenguaje, .....	130
Imprescindibles en la formación religiosa.....	130
3.4 una propuesta pedagógica dialogante .....	140
3.4.1 <i>Denominación del método</i> .....	149
3.4.2 <i>propósitos en el modelo dialogante</i> .....	154
3.4.3 <i>flexibilidad del curriculum. Contenidos</i> .....	158
3.4.4 sobre la forma de enseñar .....	161

4. CUARTO MOMENTO:.....	175
HACIA UN NUEVO DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA.....	175
4.1 la educación religiosa y la interculturalidad .....	177
4.2 Relaciones y rupturas. Diálogo interreligioso .....	189
4.3 laicidad ¿neutralidad o exclusión? .....	193
4.3.1 <i>El riesgo del relativismo cultural</i> .....	197
4.3.2 <i>Crisis en la Educación confesional y la Educación Escolar</i> .....	207
4.4 PROPUESTA DISEÑO CURRICULAR .....	211
4.5 Formación religiosa por competencias.....	219
Un cambio de paradigma .....	219
4.6 Pertinencia de las competencias en el currículo de Educación Religiosa.....	229
4.6 Educación y formación religiosa, camino a la tolerancia .....	242

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Circuito relacional categorías sobre la formación religiosa</i> .....	16
Figura 2. <i>Representación de un mandala que expresa la ruta hologramática</i> .....	41
Figura 3. <i>Mandala oriental que expresa el itinerario espiritual</i> .....	45
Figura 4. <i>Mandala donde se resaltan los colores y figuras simétricas</i> .....	57
Figura 5. <i>Metáfora antagónica que muestra la incertidumbre y la esperanza</i> .....	63
Figura 6. <i>Metáfora sobre el infinito</i> .....	106
Figura 7. <i>Esquema modelo dialogante aplicado desde las competencias</i> .....	146
Figura 8. <i>Pintura Árbol de la vida (1909) de Gustav Klimt</i> .	175



Figura 9. <i>Esquema propuesta curricular desde racionalidad compleja</i> .....	211
Figura 10. <i>Esquema Enseñanza Religiosa Escolar sobre fines y objetivos</i> .....	215
Figura 11. <i>Esquema contenido Educación Religiosa desde el año 1994</i> .....	217
Figura 12. <i>Imágenes sobre la interculturalidad y aplicación de competencias</i> .....	219
Figura 13. <i>Esquema sobre elementos de la Competencia</i>	221

## RESUMEN

A lo largo de la historia latinoamericana, la enseñanza y la formación de la Educación Religiosa Escolar ha sido predominante, la cual se hace vigente en parte como religiosidad popular, expresión de las creencias, dogmas y principios doctrinales, conviene reflexionar en torno a su contenido, ya que en el contexto sociocultural ha variado; surge entonces, la necesidad de una reflexión según el pensamiento crítico en una pedagogía de contexto, no sólo analizando las conexiones y rupturas que se han manifestado por la crisis de la educación actual, sino cuando se revisa el currículo de Educación Religiosa, que no siempre aporta en la resolución de inquietudes del estudiante, que desmotivado por muchos factores no logran una formación religiosa, orientada dentro de una sociedad

que entiende el hecho religioso como un elemento de la civilización y las expresiones históricas de las distintas religiones, como fenómenos que han influido en mayor o menor grado en la configuración social y cultural de los pueblos y en su trayectoria histórica.

Proponer la reorganización de un currículo que aporte a la Formación Religiosa mediante el Área de Educación Religiosa en las instituciones educativas no es tarea fácil, más bien es algo complejo. Incurrir en esta encrucijada, es asumir en el diálogo interreligioso y de las múltiples culturas que han enriquecido a la humanidad, urge presentar una renovada pedagogía dialogante donde se conjugue el hecho histórico y los saberes transversalizados en la dinámica de ir construyendo en el aula y más allá del aula, no sólo el de inculcar fundamentos cognoscitivos sino prácticos, que ayuden a estructurar una acertada formación integral y

posibilitarse en la otredad de manera significativa y tolerante, alcanzando en las nuevas generaciones el tejido de su propia historia y destino.

**PALABRAS CLAVES:** Educación Religiosa Escolar,  
Currículo, Contexto socio-cultural

## ABSTRACT

Throughout Latin American history teaching and training of school Religious Education has been dominant, which is valid in part as popular religion, expression of beliefs, dogmas and doctrinal principles should reflect on its contents, since in the social and cultural context has changed; arises, then, the need for reflection as critical thinking pedagogy in a context, not only analyzing the connections and ruptures that have been expressed by the current education crisis, but when reviews the Religious Education curriculum does not always provide to resolve student concerns discouraged by many factors fail oriented religious education in a society that understands religion as an element of civilization and historical expressions of different religions as phenomena that have influenced to

varying degrees in the social and cultural life of the people and its history.

Propose the reorganization of a curriculum that contributes to the religious formation through religious education area in educational institutions is not easy, it is more complex. Engaging in this dilemma is to assume in interreligious dialogue and the many cultures that have enriched humanity, urges dialogue to present a renewed pedagogy which combines historical fact and shared knowledge on the dynamics of build in the classroom and beyond classroom to instill not only cognitive but praxical foundations that help structure a successful comprehensive training and otherness made possible in significant ways and tolerant, reaching news in the generations in the fabric of their own history and destiny.

**KEYWORDS:** Religious Education School, Curriculum,

Socio-cultural context.

## 1. PRIMER MOMENTO: PRELIMINARES

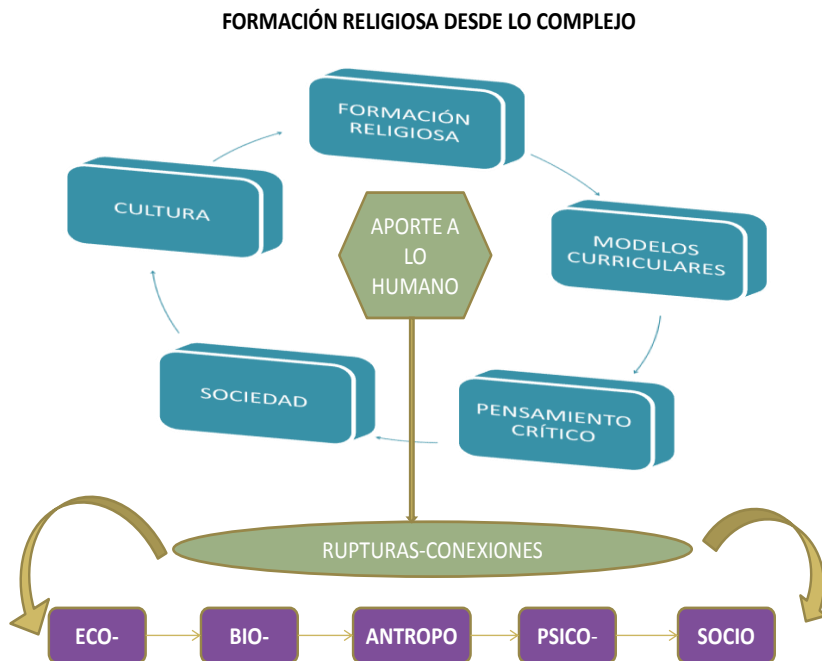


Figura 1. *Circuito relacional categorías sobre la formación religiosa*



## 1.1 Alcance de la obra

La presencia de la Educación religiosa como área del currículo escolar, es un hecho en la historia de la educación en Colombia. La misma ley General de Educación Según el artículo 23, el área de educación religiosa forma parte las áreas fundamentales y obligatorias, del currículo común. El texto dice:

Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y proyecto educativo institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. ciencias naturales y educación ambiental; 2. ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; 3. educación artística; 4. educación ética y en valores humanos; 5.

educación física, recreación y deportes; 6. educación religiosa; 7. humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, 8. matemáticas; 9. tecnología e informática. (Cfr. Ley General 115, art. 23).

Ahora bien,

se señala la educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual en los establecimientos educativos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla. En el artículo 24, la misma Ley subraya, "que la educación religiosa se impartirá de acuerdo con lo establecido en la ley estatutaria que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos (Cfr. ley 133 de 1994).

Se hace necesario, realizar una lectura en el presente histórico sobre esta disciplina, con el fin de orientar y analizar la estructura epistemológica de la formación

religiosa como área del currículo y más allá del aula con toda la incidencia social y cultural, sin desbordar las directrices según el marco de la Ley General 115.

Para ello, se parte necesariamente de los presupuestos que fundamentan la presencia de dicha área en el currículo y permiten comprender el enfoque académico para dar respuesta a las inquietudes más profundas que posee el joven de hoy en su dimensión trascendente en un contexto particular. De esta manera, se reflexionará y se analizarán dos problemas conexos a la educación religiosa en la actualidad.

En primer lugar, una reflexión sobre el modo como en algunos documentos del Ministerio de Educación Nacional se entiende la dimensión espiritual de la persona y que sirven de fundamento, en muchos casos, al Área de

Educación Religiosa. Aunque cabe anotar, que la dimensión espiritual se asume en muchos casos como sinónimo de interioridad, subjetividad o conciencia. Pero lo característico de la realidad religiosa, la relación Dios - persona humana, no aparece claramente en los lineamientos del Ministerio de Educación.

El segundo aspecto, se orienta a dar respuesta a la búsqueda de los docentes del área, por reorganizar un currículo que responda a estas nuevas exigencias y nuevos retos, tanto al maestro que se enfrenta dentro del aula con los estudiantes, contando con estrategias metodológicas e instrumentos didácticos para orientar y facilitar la formación religiosa.

Ahora bien, ya que el "cómo" responde a un "qué", al centrar la atención en la fuente epistemológica del currículo

(la estructura del área), se estarán colocando las bases necesarias para el "cómo". De tal manera que se propone un trayecto hologramático, camino de relaciones, rupturas y conexiones que posibilitan muchos "cómos" (propuestas de actividades, de estrategias o modelo pedagógico) que muchas veces no responden al "qué" de la misma. Con esto se deja claro que se trata de mirar ante todo la fuente epistemológica del currículo, sin descartar las otras categorías, cultura y pedagogía, ya que ellas también deben ser tenidas en cuenta al determinar "el cómo" del Área de Educación Religiosa o diseño curricular.

Se hará énfasis en este trayecto, un interés especial sobre la fuente epistemológica, que a lo largo del estudio aparecerá desde continuas referencias hacia lo pedagógico y lo curricular, en el descubrir el "cómo" desde el "qué" del área de enseñanza, se profundiza y resignifica el currículo

de Educación Religiosa, sin perder el contexto a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos del conocimiento, procedimientos y actitudes.

## **1.2 La formación religiosa desde una racionalidad compleja**

### ***1.2.1 Tensión intercultural***

El fenómeno religioso en las últimas décadas, no se sitúa en el dogma, ni en la moral, sino como un saber histórico, intercultural sin desconocer la propia especificidad y respeto según el contexto social del estudiante. Además, en Colombia, ha primado una mirada confesional del Área de Educación Religiosa, en la que sobresale la doctrina y el dogma propuesto por la Iglesia Católica. Hecho que aún hoy día es preponderante, no obstante las nuevas posturas

constitucionales y legales sobre la libertad religiosa y libertad de conciencia con respecto a la libertad de cultos según versa la “Carta Magna”, es decir, la Constitución política con las cuales el pluralismo religioso, étnico y cultural se admite como una realidad de hecho, expresando así la asunción de los profundos cambios en lo religioso señalado por Mardones, como características de la actual situación que lleva hacia una transformación cultural.

No se puede desconocer las diferentes tensiones entre lo secular y la educación religiosa, lo dogmático y lo intercultural; ya no es una concepción cerrada, sino que el currículum debe estar propuesto desde la apertura interdisciplinar, sin perder la especificidad de lo religioso, ni de su historia. En otras palabras abrirse una educación a nuevos paradigmas, es aceptar el diálogo interreligioso

como lo afirma el Magisterio de la Iglesia Católica, en el Concilio Vaticano II, desde hace 50 años.

Así de esta forma, el proceso de secularización que ha vivido preferentemente el occidente como resultado del movimiento de la ilustración que se inició a finales del siglo XVIII, ha influido directamente en la Educación Religiosa en Latinoamérica. Los sistemas educativos en general, han estado en tensión por lo sagrado y lo profano secular; esta última, la que más predominó en la constituyente dada en la década del 90 en Colombia. Así, la escuela oficial, desde sus inicios, se planteo como una escuela laica, pero tal como lo señalara Durkheim “desde su origen, la escuela llevaba en ella el germen de esta gran lucha entre lo sagrado y lo profano, lo laico y lo religioso” (Cfr. Citado por Magendzo. 2007).



Ya en la segunda mitad del siglo XIX, en el escenario socio-cultural y político más amplio, nacen las propuestas de secularización, que propugnan la libertad de culto y que apuntan a romper la hegemonía doctrinaria de la Iglesia y su control sobre la vida cotidiana de los habitantes.

Paradójicamente, la Iglesia defiende la libertad de enseñanza, en una creciente red de establecimientos educativos propios, mientras la religión católica es enseñada obligatoriamente y al conjunto de los escolares de la época. Por otra parte, el Estado liberal, junto a la moralización cívica y la enseñanza científica, apunta a controlar bajo su égida al conjunto del sistema escolar. Con esto, la enseñanza privada predominante en Colombia por las comunidades religiosas como fueron los dominicos, franciscanos y jesuitas y a lo largo de estos dos últimos siglos, ofreciendo una educación de calidad desde una mirada confesional católica.

Ya con la nueva Constitución Política, de aquella educación “ortodoxa” se impone la no confesionalidad para salvaguardar la libertad de cultos. Sin embargo, en el hecho histórico se reafirma la confesionalidad Católica en los colegios públicos. De todas maneras, el Estado estará velando para que crezca en el contexto actual de la creciente secularización institucional, pero enfrentados a una gran mayoría que se reconoce como miembros de la Iglesia católica que exige una educación religiosa, desde luego respetando las otras iglesias confesionales no católicas.

De ahí que se entienda que con la Constitución Política (1991) abierta a lo pluricultural y la reforma curricular desde la Ley General 114, la asignatura de Educación Religiosa forma parte del Marco Curricular como Área obligatoria y fundamental; en este sentido, tiene un carácter obligatorio para los establecimientos, de suerte que debe

ofrecerse; sin embargo, es optativa para el alumno y la familia. Sus objetivos y contenidos son formulados por las autoridades del credo correspondiente y presentados al Ministerio de Educación como es el caso de la Conferencia Episcopal de Colombia. Sin embargo, estas líneas curriculares y sus contenidos no responden a las necesidades espirituales y de vivencias de valores adecuadamente. Urge proponer una reestructuración de curriculum desde un nuevo modelo pedagógico sin desconocer la orientación en las competencias básicas y generales que se transversalizan en las otras áreas del conocimiento.

### **1.3 Tensiones estructurales o políticas en la Educación Religiosa**

#### **1.3.1 El hecho religioso y un Estado Laico**

La formación religiosa ha sido afectada a favor o en contra, particularmente en el sistema educativo, en lo que se refiere al mundo de la globalización y el modernismo; así, mantener la relación social en torno a las tradiciones de religiosidad profundas no es cosa sencilla. Se convierte en un desafío hacer compatibles con la cultura, las creencias y valores en general con las formas de vida del mundo global y moderno, para llevar una digna y plena formación en la dimensión religiosa en los pueblos profundamente espirituales, aunque se analizarán otras posturas fundadas en un Estado laico, no reconociendo el hecho histórico de unos cinco siglos en América Latina y del Caribe.

Según Magendzo (2007), existe una clara tensión entre la identidad religiosa que es parte de la historia cultural de los países y el respeto a la diversidad religiosa que estos presentan, como resultado de colectivos que profesan religiones diversas. Esta tensión se empeora por el fundamentalismo religioso en unas culturas, generando conflictos, como dice Belderrain (2003): “Puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en la mente de los hombres que deben erigirse los baluartes de la paz” (pág. 14).

De ahí que existe una tensión compleja entre la secularización por estar en un Estado Laico, aunque se respete la conciencia de las personas, se arriesga a limitar esa expresión religiosa y la opción de la enseñanza de la Educación Religiosa dentro de los claustros académicos. No es algo fácil de rechazar, en cuanto, los contenidos

curriculares que no contenga elementos doctrinales, particularmente en la confesionalidad católica. De ahí, como analiza Magendzo citando a Belderrain (2003), el cual señala:

“En la actualidad existe un fenómeno ambivalente, ya que, por una parte, se ha desarrollado como forma de reacción frente a experiencias pasadas totalizadoras, colectivistas y hegemónicas de fundamento religioso, subrayando el valor del individuo, su dignidad y derechos. Pero, al mismo tiempo, parece que no se encuentran sustitutos lo suficientemente fuertes para mantener la cohesión social en torno a una identidad colectiva y un conjunto de valores. Por ello no pocos autores, aun de tradición laica, sitúan en el ‘olvido de Dios’ buena parte de la dificultad de construir identidades colectivas y lazos de cohesión social”  
Belderrain (2003).

Haciendo una lectura histórica sobre el sistema educativo en Colombia y Latinoamérica, ha adoptado La Educación Religiosa como confesional durante siglos. En la actualidad como es el caso de Colombia con la Constitución Política de 1991 se ha generado una serie de tensiones que bien las describe el filósofo Juan Esteban Belderrain.

La primera tensión la denomina “estructural y política” refiriéndose a los contenidos de un currículum, que intervienen en los procesos de identidad regional o nacional. De esta forma, la Escuela como institución será la responsable de velar por esa identidad cultural o pluricultural. El asunto no es sencillo, se observa la tensión ya que se impone una presunta neutralidad como un Estado Laico como está expresado por la (Unesco, p:8).

Hay una segunda tensión institucional, donde existe la difusión de la doctrina inherente en las culturas de los pueblos y un proselitismo camuflado en doctrinas en los contenidos curriculares para nuevos adeptos; así, se dio desde la colonización española a América, sin ninguna “inculturación” a los nativos, más bien, una imposición confesional de lo católico por mandato de un Rey. En la actualidad provoca no un rechazo de lo vivido durante siglos, sino una posición que provoca conflictos institucionales educativas por haber múltiples grupos religiosos distintos a la de la mayoría católica, que reclaman proselitismo para percibir mayores adeptos. Como solución, aparente, sería una institución neutral.

En la práctica, no es sencillo seguir los lineamientos de un Estado Laico, sino una institución educativa donde todos las personas gocen de la libertad de cultos y de



conciencia. Asunto que es más difícil de realizar para disminuir el conflicto entre profesiones religiosas y la idoneidad de los maestros que respondan a esta nueva forma de concebir un currículum que no afecte las prácticas religiosas de las mayorías y minorías y que ofrezca un servicio que incorpore valores o prácticas propias en los establecimientos educativos oficiales sin oscurecer la identidad religiosa de los pueblos pluriculturales. La tensión se refleja en la actualidad con los días festivos, respondiendo a una identidad de confesional católica en un contexto multiconfesional (Unesco, p:8).

Hay una tercera tensión producida por el mismo maestro y obediencia a los parámetros de una política nacional, que deberá ofrecer no sólo su convicción y creencia religiosa personal, sino de implementar en su enseñanza en la escuela pública y laica en un currículum

donde todos puedan aprehender los aspectos comunes de todas las religiones sin vulnerar a los estudiantes y padres de familia su identidad religiosa. Esta contradicción sin poder aplicar la objeción de conciencia el conflicto crecerá fuertemente. Belderrain afirma que la tensión es inmensa y más en el campo ético y moral como es el tema del aborto, eutanasia, sexualidad, donde no solo los que profesan el rechazo de estas prácticas, la ordenanza es todo lo contrario a estos principios.

El filósofo Belderrain se apoya en documentos de la UNESCO sobre este tema de políticas educativas:

En general, las políticas educativas hacen caso omiso de esta tensión, con lo cual, nuevamente, es en el terreno de las prácticas donde el conflicto debe buscar cauces de superación. Los documentos internacionales de la UNESCO

reconocen una y otra vez la deficiencia de formación del cuerpo docente para asumir estos desafíos del presente y recomiendan la generación de programas específicos de formación y de intercambio internacional para paliar ese déficit. (p: 8).

El último tipo de tensión considerado por el autor es a nivel de los contenidos. Dentro del currículo los planes de estudios pueden ser controvertidos desde la perspectiva religiosa; para unos grupos, el aceptar las prácticas deportivas o artísticas no tendrán inconvenientes, para otros, sería hasta escandaloso como es el caso de aquellos que prohíben hasta intervenciones clínicas por sus principios religiosos. En el tema de la educación sexual, es donde el conflicto aumenta y más por los dilemas que se presentan entre estudiantes y padres de familia. De todas maneras corresponde al pedagogo cumplir con las normativas

constitucionales para salvaguardar el derecho básico a la salud y a su vez el derecho a la libertad religiosa. La integralidad del ser humano, es proclamado por la Declaración de los Derechos humanos como algo integral al ser humano. Eso sí se advierte, una cosa es tener escrito toda la normativa, otra es abrir la discusión con la Comunidad Educativa y poder llevar a la práctica las posibilidades que ofrecen solo el hecho religioso o guardar silencio en muchos aspectos para evitar la discordia.

Sin embargo, en su comentario, el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas –en la observación general 22– parece suscribir la primera posición: “El artículo 18 permite que en la escuela pública se imparta enseñanza de materias tales como la historia general de las religiones y la ética siempre que ello se haga de manera neutral y objetiva”(p:10).

Estas tensiones estructurales o políticas con el hecho religioso y respetando el hecho cultural de los pueblos, resultan difíciles llevarlos a la práctica para garantizar excepciones y posibilidades que no resulten discriminatorios. La propuesta de esta Obra de Conocimiento es la de mostrar nuevos caminos que construyan un currículo para estas necesidades muy propias que la coyuntura política y religiosa enfrenta en el sistema educativo.

Por eso surgen muchos interrogantes y expectativas en estas tensiones, que no son más que la expresión de la “crisis en valores” que vive el planeta. El sistema educativo estará en capacidad de resolver los siguientes interrogantes:

¿Cómo cumplir un curriculum neutral desde un Estado Laico, sabiendo que la mayoría de las instituciones

educativas señalan que se identifican con una profesión religiosa?

¿Por qué razón muchos establecimientos educativos no ofrecen la Educación Religiosa a los estudiantes en niveles superiores?

¿De quién es la responsabilidad de la Educación Religiosa de los estudiantes, la familia o la institución educativa?

¿De quién depende la idoneidad del maestro para mejorar la calidad en la enseñanza religiosa?

¿Cuál debe ser la postura del maestro al enseñar la cátedra de Religión, al tratarse de Instituciones Educativas Oficiales no confesionales?

Son muchos más los interrogantes que brotan desde la práctica pedagógica y los lineamientos curriculares exigidos por el Estado. Es necesario tomar conciencia en los contenidos formativos incluyentes, es decir, según las pluriculturalidad en Colombia y Latinoamérica, sin reducirse a un vinel cognoscitivo, sino también actitudinal que apunte y responda a las culturas específicas y al libre desarrollo de la personalidad como lo consagra la “Carta Magna”. Todo esto llevaría a la autonomía del estudiante y formación de conciencia y ampliar las expectativas sobre las competencias óptimas garantizando una convivencia pacífica en su contexto socio-cultural, abordando el hecho religioso desde una perspectiva cultural no confesional.

#### **1.4 Mándala: metáfora en la obra de conocimiento**

Se ha elegido como metáfora mediante los mandalas orientales, donde se llevará la ruta hologramática desde un pensamiento complejo. Para esto es necesario profundizar el significado y la aplicación que se dará en esta Obra de Conocimiento, cargada de un fuerte matiz de formación religiosa y sobre todo del entramado en las diferentes tensiones en la aplicación de un currículo, donde se respete y se sepa cultivar en las nuevas generaciones desde el Área de Educación Religiosa, los valores humanos y espirituales. Bien escribe Giuseppe Tucci en su libro Teoría y práctica del mandala:

Cuando la conciencia no percibe ningún objeto, permanece como conciencia pura, porque, no habiendo nada perceptible, ella no percibe...no se aferra no se ata a ningún objeto fuera del pensamiento sea la predicación la



instrucción moral o un objeto de la experiencia  
común...entonces uno encuentra la realidad esencial del  
propio pensamiento (p: 29).

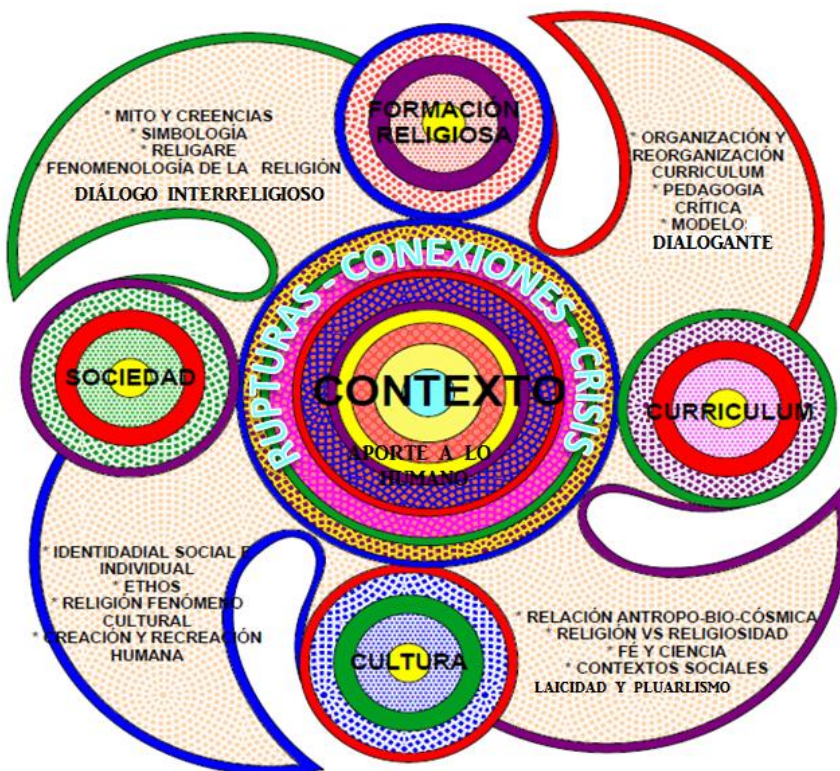


Figura 2. Representación de un mandala que expresa la ruta hologramática

### ***1.4.1 Aproximación al concepto de mándala como metáfora***

Cada vez, se afirma que la utilización de la “palabra” y su fuerza, no siempre expresa esas realidades de lo trascendente del ser humano y mucho más en el campo de lo religioso. De esta manera, se ha elegido el “mándala” como un legado histórico-cultural de aquellas religiones orientales como son el budismo y el hinduismo, tomando fuerza en estos dos siglos en la cultura occidental, con especial referencia a la moderna psicología profunda como lo afirma el autor Giuseppe Tucci en su obra “Teoría y práctica del mándala” (1974). Para insertar la metáfora en esta Obra de Conocimiento, se hace necesario explorar un poco para aproximar a un concepto que se verá reflejado a lo largo de este escrito.

El término mándala, que según su etimología del sánscrito significa “círculo sagrado”. Lo interesante es que se convierte en un símbolo no sólo en las religiones históricas del Hinduismo o Budismo, sino que se puede intuir en todas las religiones; está marcada esta expresión que consciente o inconscientemente han expresado esa relación con la divinidad y con el autoconocimiento y reconstrucción de la conciencia, de aquellos que toman los mándalas como terapia psicológica. De ahí, que se puedan tomar en varias acepciones como símbolo sagrado de curación, totalidad, unión, integración, siempre en relación con el Absoluto denominado el Creador Divino. (Tucci, 1974).

Esta gráfica, es básicamente un círculo como forma perfecta, representando el macrocosmos y el microcosmos, y la proyección a la eternidad. En lenguaje religioso representa la creación, el mundo, Dios, la vida. (Tucci, p. 11-12). Desde el universo sea el sol, la luna, los planetas hasta

la naturaleza, siguen una línea circular. Todo lo que se observa posee la forma de círculo. Para la cultura oriental, representan los ciclos infinitos de la vida. Si se observa un cuerpo humano, todas las formas son redondeadas, esto hace referencia que los seres humanos son sistemas dentro de sistemas, pertenecen al Absoluto y el Absoluto infiere en el ser.

Observar o dibujar mándalas puede ayudar a corregir la fragmentación psíquica y espiritual, ayudando a manifestar una energía creativa y a reconectarse con el Ser. Por eso puede variar en color y diseño, conformado desde un centro y generalmente los cuatro puntos cardinales. (Tucci, 1974).

### ***1.4.2 En el sentido de formación religiosa***



Figura 3. *Mandala oriental que expresa el itinerario espiritual*

En términos religiosos, el mándala representa el área sagrada dentro de la que pueden surgir experiencias

espirituales. La experiencia de realizar un viaje espiritual en un lugar sagrado, forma parte de una de las principales concepciones religiosas del budismo. Así, el mándala es un símbolo de crecimiento espiritual, cuyo punto central es la mente y el alma. La relación que se establece a través de la contemplación de la geometría del mándala, incita a un estado de meditación que ayuda a explorar los estados de conciencia y de la psique. Los mándalas se pueden describir como diagramas del cosmos en un sentido externo y en un sentido interno como guías hacia prácticas de retroproyección, de autoconocimiento (Tucci, 1974).

Se puede afirmar entonces, que la relación del maestro es no solo facilitar en el aula conocimientos que estructuren el pensamiento, sino que pueda generar autoconciencia, autocontrol y dominio de sí; los mándalas, llevarán a ese peregrinar atravesando el desierto del

conflicto, de la desesperanza abriendo nuevos horizontes, nuevas posibilidades, no encerrándose en sí mismo, sino de comprender su contexto social, pudiéndose dar un ser a la “resiliente”.

Continúa Giuseppe Tucci (1974) expresando que en los escritos sagrados del Tíbet se dice que durante la meditación, el individuo debe contemplarse a sí mismo y a todas las cosas como un mándala sagrado. La persona que está meditando se sitúa en el centro del mándala, pensando que es como el buda y que se relaciona integralmente con el intrincado diseño del Universo. Además, se puede ver en imágenes conjugadas con colores produciendo un diagrama cósmico, con el fin de recordar la relación con el infinito, que el mundo se extiende más allá de lo material, de las corporeidad y el espíritu. Las cuatro entradas que rodean el mándala, significan la habilidad de la espiritualidad con el fin

de desplegarse desde un sitio sagrado determinado hacia otros tiempos y espacios. De esta forma los mándalas simbolizan realidades materiales e inmateriales en todos los aspectos de la vida: los círculos celestiales que se han llamado en la historia de la humanidad, tierra, sol y luna, así como círculos sociales, de amigos, familia y comunidad.

En ese sentido el “mandala significa cerco. Ante todo el mandala delinea la superficie consagrada y la preserva de la invasión de las fuerzas disgregadoras simbolizadas en ciclos demoníacos...Es ante todo, un cosmograma, el universo entero en su esquema esencial, en su proceso de emanación y reabsorción” (p. 35).

Ahora bien, psicológicamente, los mándalas representan la totalidad del ser. Dado que reflejan la psique humana. Cada persona responde a ellos instintivamente,



más allá de su edad, género, raza, cultura. El mándala es una puerta hacia la zona más íntima del ser humano, representando la condensación ordenante del universo. Mediante su diseño, contemplación y meditación el ser humano toma contacto con lo espiritual y se hace parte del todo armonioso, trascendiendo sus limitaciones presentes y las ataduras a su mundo material y conceptual. (Tucci, 1974).

Nace así, el esquema de la compleja representación simbólica del drama de la desintegración y de la reintegración, es decir, el mandala, en el que este doble proceso se expresa por símbolos que, si son correctamente leídos por el iniciado, suscitan la experiencia psicológica liberadora” (p. 35).

También el mismo médico psiquiatra suizo Carl Gustav Jung (1964) expresa esa realidad espiritual:

Quien ha experimentado profundamente en sí mismo este desdoblamiento es más capaz de lograr una mejor comprensión para estos procesos anímicos inconscientes e impedir aquel típico peligro de desorbitación que amenaza al psicólogo. Al que no conoce por propia experiencia la influencia nefasta de los arquetipos le será difícil sustraerse de tal influencia negativa cuando la confronte en la práctica con su experiencia.

Jung elaboró una teoría sobre la estructura de la psiquis humana, sosteniendo que los mandalas representan la totalidad de la mente, abarcando tanto el consciente como el inconsciente. Según la psicología, los mandalas representan al ser humano. Interactuar con ellos, es un poderoso instrumento para sanar las fragmentaciones

psíquicas y espirituales, ayuda a manifestar la creatividad y a reconectarnos con nuestro ser esencial. (Cfr. Jung, 1964).

Crear mandalas e interactuar con ellos, ya sea a través de la meditación o con la simple observación, abre puertas hasta el momento desconocidas, dejando que brote de forma libre y natural la sabiduría interior, el autoconocimiento de sus realidad, de sus limitaciones y también de sus cualidades. Psicológicamente la forma en que se dibuja y/o pinta un mandala, tiene un simbolismo específico. Así, cuando se comienza desde el centro hacia fuera, se hace presente una exteriorización de las emociones, mientras que, de afuera hacia dentro, es la búsqueda del propio centro y la asimilación del conocimiento, la que se hace presente. (Cfr. Jung, 1964).

La creación de mandalas, es una meditación activa que conecta con la propia esencia, permitiendo así expandir la conciencia del individuo y mejorar la comunicación en relación de su entorno. Su detallada laboriosidad desarrolla la constancia de una manera progresiva y segura, despertando los sentidos, mostrándonos aspectos propios hasta el momento desconocidos a medida que se avanza en la creación o meditación sobre un mandala, se comienza a escuchar la voz de la intuición en cada persona, se desarrolla la capacidad de curarnos física y psíquicamente, se potencia la auto aceptación y la auto observación de una manera natural e intuitiva”. (Cfr. Tucci p.52).

Quien elabora o medita sobre un mandala, descubre que lo pequeño, lo sutil, forma parte de un todo, que cada parte del universo forma parte de uno mismo, descubriendo

de esta forma una integración, un equilibrio que integra el ser con el Trascendente, el Absoluto (p. 53).

Dibujar un mandala no es simple: es un rito que tiende a una palingenesia del individuo, éste debe participar en todos los detalles con toda la atención que requiere la importancia del resultado a obtener: un error, un descuido o un olvido tornan eficaz la obra. No sólo porque como en todo acto mágico o ritual la perfección es garantía del éxito, sino porque toda imperfección es signo de la desatención del sacrificante, indica que no participa con la concentración y el recogimiento debidos: por tanto, faltan las condiciones psicológica para que se produzca en su espíritu el proceso de redención” (p. 54).

Se puede hablar de inspiración al estar inmerso intelectualmente en el mándala, como una cualidad que surge, en ocasiones, de forma espontánea, pero que

también puede ser preparada previamente. Por eso se busca, en las figuras geométricas y las combinaciones de colores impactar a los sentidos. En la elaboración de un mandala, la inspiración más certera es la que brota del propio interior. La contemplación, la meditación, un ambiente sosegado son de gran ayuda para emprender el viaje espiritual... y descubrir el grado de integración con el "todo", impulsados en dirección a esa totalidad y resaltar la dimensión de lo sagrado y de lo divino. "Por tanto la lectura del mandala, el revivir en lo íntimo de la propia conciencia los momentos que allí se representan, recorriendo espiritualmente y en orden los distintos estadios que están simbólicamente proyectados en su superficie, produce una ruptura". (p. 135).

Todo lo existente a nivel físico y a nivel real, tiene sus repercusiones en planos más sofisticados y elevados, y desde luego complejos. Así la elaboración de un mandala

será sólo un dibujo para una mirada racional, mientras que para lo sutil, para el camino intuitivo, es un mapa que traza el camino que invita a seguir un auto conocimiento del ser ya que las palabras serán insuficientes para explicar lo de una espiritualidad que ha sido desarrollada por milenios del pensamiento de la humanidad.

Así de esta forma, “la persona humana es un coexistir de dos tendencias opuestas, una centrífuga, centrípeta la otra: así como una tendencia nos lleva fuera de nosotros, la otra nos transporta hacia el retorno, al punto central. Nosotros, pues, estamos siguiendo el desarrollo de la psiquis y del cosmos desde el centro primordial, en su expansión e irradiación infinitas” (Ibíd. p. 80).

El resultado con la creación de un mándala tiene el alcance, simbolizando el comienzo de un camino, de un

peregrinar. Se perfecciona, entonces, un grado elevado de conciencia, en donde todos los seres y todo lo que nos rodea, brillan con la magia de lo único, hallando en el universo la esencia de nuestra alma. El mandala será de gran utilidad a lo largo de la Obra de Conocimiento porque llevará al lector que la Educación religiosa en el aula no es algo sencillo, es más allá de lo dogmático, es acompañar en un camino en valores humanos y espirituales al estudiante. Es así como Tucci afirma que “se adquiere un aspecto trascendente. No es solo innovación del budismo sino que toda India siempre ha creído que a Dios nos aproximamos gradualmente: la esencia del absoluto trasciende cualquier pensamiento humano...” (Tucci, p:89).





Figura 4. *Mandala donde se resaltan los colores y figuras simétricas*

“El mandala es una guía de la salvación, en cuanto suscita el conocimiento liberador, es consecuente que deba adquirir infinitos aspectos” (Tucci, p.101).

Un mandala se puede clasificar en tres partes básicas, cuyo orden no es estricto, porque el camino de la búsqueda espiritual respeta el ritmo de los seres humanos: en el punto central, como primera parte, una segunda, la irradiación de ese punto y finalmente, el límite circular exterior. Así el dibujo de un mándala actúa directamente sobre la psiquis unificando por su centro y equilibrando por su ámbito; atrae la vista hacia el punto central, hacia la unidad, hacia lo divino, hacia el propio centro. Esta creación estimula en la persona iluminar contenidos inconscientes de su ser, ya sea para desarrollar fuerzas o para encontrar una auténtica espiritualidad. Para alcanzar esta suprema meta es necesario la presencia del maestro en este caminar.

El hecho de crear un mandala y observar sus formas y sus colores, es información directa para el creador, se establece una conexión con los aspectos profundos e

internos, conscientes o inconscientes, expresando la belleza, la alegría, incluso “malos” momentos, ofreciendo una solución, una ayuda para el entendimiento y la comprensión intuitiva. Al crear mandalas se abre un espacio sacro donde se otorgue paz y afianzamiento en el propio proyecto de vida, una búsqueda permanente de cambio, de adaptaciones, de contextualizarse en la historia y no simplemente crear triunfalismo o desentenderse de las responsabilidades terrenales, buscar un significado racional a veces es cerrar a la intuición. (Ricagno, 2012, Recuperado de <http://www.yogakai.com/ricagno.htm>).

Dice Ricagno cuando hace referencia en cuanto a la significación subjetiva: “Si bien existe una simbología básica, hay que tener en cuenta los aspectos subjetivos que hacen a cada persona. Así lo que para algunos es hermoso para otros no. De tal manera que el mejor análisis y la

interpretación más válida, es la que uno realiza con la simple observación del mandala. Cada color posee una dimensión positiva y una dimensión negativa, por eso es esencial la auto observación y el estudio detallado del momento en el que se realiza un mandala”.

El estudio objetivo del ser, equivale también a aceptar, aquellos aspectos propios, que no sean de los gustos; antes el mandala es una especie de reflejo interior y posibilidad de un cambio permanente, como una especie de introproyección. Una buena lectura del mandala se lleva con las “sensaciones” que despierta en el interés de la persona quien constatará con su realidad espiritual. “Cada rincón del planeta, cada cultura, cada religión parece tener un mandala en su haber. La mayoría de estas culturas forman parte de los "registros históricos" (Ricagno, 2012).

Las culturas más antiguas integraban las fuerzas de la naturaleza y eran conscientes de establecer el equilibrio de todas esas percepciones cósmicas, humanas y divinas. “La mejor forma de proteger y preservar una cultura es vivenciando los valores que hay en cada una de ellas. Los mandalas son también el legado de la humanidad, han hecho parte esencial de aquella verdadera “magia” que está en el interior del ser humano, de sus sueños, de sus proyectos. Así el mandala representará la conciencia y las diversas situaciones en la vida y en el futuro.(Cfr. Ricagno).

De ahí se entiende lo que afirma Giuseppe en su análisis: “El conocimiento (en virtud del cual la conciencia deviene consciente de sí y de las cosas) no es una hipótesis: es el embrión del sonido supremo identificado con la esencia misma de la conciencia. Las principales potencias de dios

son mediante una Tríada. tres: suprema, voluntad y expansión” ( p.84).

De lo anterior se puede confirmar lo que dice Giuseppe Tucci, en cuanto la realidad del cosmos y la del ser humano, en el uso de religiones como el budismo e hinduismo, el mandala representa pictóricamente el modelo de un universo perfecto. Para esas culturas se convierte en un símbolo de iluminación obtenida a través la liberación y la relación con el Ser Trascendente, sin desconocer la individualidad integrada con su propio contexto social. “Asimilado el macrocosmos al microcosmos, éste prevalece en la simbología esotérica: no ya como soporte físico sino como complejo psíquico, porque debe cumplirse no otra que la revulsión de la psiquis”. (Tucci, p:70).

## 2. SEGUNDO MOMENTO. ANTECEDENTES



Figura 5. *Metáfora antagónica que muestra la incertidumbre y la esperanza*

## **2.1 horizontes epistemológicos de la formación religiosa**

El hecho religioso-educativo debe partir de unas estructuras cognitivas- religiosas, de manera que se hace necesario profundizar desde una antropología y fenomenología de la religión propuesta por inicialmente por E. Husserl, para fundamentarse en tres categorías, que se convierten como coordenadas epistemológicas: Currículo, Formación, Sociedad-Cultura.

La primera categoría, sobre la fundamentación de un currículo que en la práctica está amenazado por la desmotivación frecuente de los estudiantes y maestros dentro y más allá del aula, ya que la educación religiosa no puede basarse en meros esquemas abstractos o dogmas, cuya interpretación ha sido reducida en un sentido moral, el contexto del estudiante no se fundamenta en definiciones,



sino en decisiones; así que las meras doctrinas abstractas no bastan, por lo que se pide es un “curriculum vitae”, y no sólo una educación intelectualista y reduccionista cargando el acento en la racionalidad. Urge un currículo que lleve a actitudes experienciales, para esto, una revisión de contenidos curriculares de Educación religiosa, conlleva a una toma de conciencia de las rupturas y posibles conexiones con las otras áreas del conocimiento, ya que todo acto humano tiene una fuente biológica, a la par que todo acto humano está totalmente culturizado. El mismo Edgar Morín (1977) dice: “La definición biocultural del hombre debe constituir el nudo gordiano de la nueva antropología”

La segunda categoría, la Formación religiosa, sin ser solo una guía ritual o catequética al estudiante sino que supone un juicio religioso como la forma en la que se

relaciona la persona con la Referencia Última en la experiencias vitales como hace referencia Oser y Gmünder (1988) desembocando en una nueva cosmovisión, una forma de relacionarse con el Ser Trascendente, con una escala de valores diferentes como lo propone Max Scheler, valores vitales y valores religiosos. Así, el contexto social del estudiante la Formación Religiosa parte del nivel del juicio religioso y su ritmo, sin desconocer la transformación racional de todas las áreas del conocimiento y de sus vivencias personales y comunitarias que influyen en el proceso de desarrollo y formación.

De otro lado, Sociedad- Cultura como una categoría que comprenda la Formación Religiosa en los términos de la dinámica no en términos individuales ni sectáreos, sino destacar que, cada vez más, se hace necesaria una contribución multidisciplinar para la comprensión de los

problemas humanos, de los fenómenos sociales, de preguntarse sobre el cómo concebir ese conocimiento religioso moderno, que será abordado en su variada interrelación con otros componentes sociales, a través de los tiempos históricos, en este sentido expresa Edgar Morín la necesidad de estudiar el objeto no solamente como una pieza más en un gran rompecabezas, sino verlo como un sistema vinculado a muchos otros. He ahí el gran reto de analizar el asunto de la Formación Religiosa desde el contexto socio-cultural sin estar aislado a un sistema de relaciones, conexiones y rupturas que se evidencian en el aula y más allá del aula.

Ahora bien, la formación religiosa no puede basarse en meros esquemas abstractos o simplemente en una práctica de religiosidad de los pueblos, sino que se fundamenta en la vida moral, en las decisiones sobre el

proyecto de vida; las meras doctrinas y dogmas no bastan, porque lo que influye realmente es la vida, las costumbres, las creencias que van de generación en generación. Por eso, no ha faltado en el decaer en una educación intelectualista y reduccionista o en un voluntarismo; bastaría contener buena voluntad para llegar a la perfección y realizarse como hombre.

La sociedad actual en muchos aspectos ya no es cristiana, hay diferentes profesiones religiosas. La unidad que antes imperaba en el mundo de las ideas ha sido sustituida por una terrible anarquía. Y no solo se ataca al cristianismo, sino a toda doctrina que pretenda conocer la verdad. El mundo puede dividirse de esta manera entre los que creen en la Verdad, y los que no creen que exista una verdad objetiva, o simplemente caer en el peligroso “relativismo cultural”.

El currículo tiene su fuente epistemológica en lo cognoscitivo de carácter científico integrando las correspondientes áreas o materias curriculares, como hace referencia el autor Manuel José Jiménez cuando se refiere a lo metodológico, a los contenidos curriculares y estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas, así como las relaciones interdisciplinarias entre éstas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo articulado a la formación religiosa. Así, la fuente epistemológica del currículo hace ver el modo de conocimiento propio de una ciencia constituye un factor determinante en la elaboración del currículo, como lo afirma el Teólogo Rafael Artacho, "afecta a los conceptos y su organización, afecta a las destrezas que el sujeto debe adquirir en relación con esa ciencia, determina de alguna manera los objetivos de aprendizaje, así como los métodos

de enseñanza". (Rafael Artacho citado por Manuel Jiménez, p. 3).

De acuerdo con el pensar de Rafael Artacho, la discusión acerca de si ha de existir o no un diseño curricular de la religión y de otra área, es anterior la existencia misma del currículo. El autor justifica la existencia del área de educación Religiosa en el sistema educativo a partir de argumentos jurídicos, filosóficos, pedagógicos o sociológicos, pertenece a un debate anterior al diseño curricular, pues si ya se ha llegado a este punto es porque este debate ya se ha hecho y los argumentos presentados y analizados ya pesan por sí mismos para asegurar la presencia del área en el sistema educativo. Aunque estemos totalmente de acuerdo con Artacho en este punto, para el caso Colombiano, donde aún entran en juego cantidad de factores sociales, ideológicos, culturales y hasta religiosos,

que son a su vez expresión de la fragilidad en asumir el enfoque del área, tanto por parte de docentes, como de directivas y de las mismas familias, se hace necesario partir de una mirada, así sea breve, del régimen especial que abarca esta área.

Analizando un poco la educación religiosa en Colombia, particularmente en su historia de hace unos cinco siglos puede y suele ser justificada a partir de distintos puntos de vista, todos igualmente válidos y complementarios. Se basa desde el ofrecimiento que ella presta al desarrollo integral de la persona, a la apropiación crítica de la cultura, a la promoción de una visión integral del conocimiento, a la comprensión del patrimonio histórico y cultural, a la inserción crítica y participativa en la sociedad, a la consecución, en últimas, de los mismos fines de la educación según la Ley General 115.

Manuel Jiménez menciona a Antonio Salas Ximelis, el cual hace notar que detrás de muchas de las posiciones encontradas frente a la presencia del área de religión en el sistema educativo son más de índole ideológica que de carácter pedagógico. Por eso, afirma, al ser esta expresión de una postura existencial frente a lo religioso, es donde surge el problema para comprender y aceptar la importancia del área, de ahí que para él, la cuestión y la discusión debe hacerse desde lo pedagógico, es decir, desde de los presupuestos estrictamente curriculares. En otras palabras, si la religión tiene que ser objeto de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje, debe decidirse siguiendo los mismos caminos que se han recorrido para decidir la presencia de las otras áreas. Es decir, la pregunta que debe guiar la discusión es acerca del modo como el área de religión puede favorecer la consecución de los fines de la educación. (Salas, 1992:65-76).



De esta manera, el currículo tiene una fuente epistemológica en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. La metodología, estructura interna y estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas, así como las relaciones interdisciplinarias entre éstas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo. La fuente epistemológica del currículo hace ver además de que manera el modo de conocimiento propio de una ciencia constituye un factor determinante en la elaboración del currículo, ya que, afirma Rafael Artacho, "afecta a los conceptos y su organización, afecta a las destrezas que el sujeto debe adquirir en relación con esa ciencia, determina de alguna manera los objetivos de aprendizaje, así como los métodos de enseñanza" (Jiménez, p: 6).

Con lo anterior se puede entender la estructura epistemológica del área de religión. La fuente epistemológica, informa acerca de la estructura interna de la disciplina y sobre cuáles son los contenidos esenciales de la misma, sus relaciones e instrumentos para comprender la realidad. Su información es valiosa a la hora de decidir cuál es la secuencia de contenidos más adecuada por la lógica de la ciencia. Teniendo presente esta lógica nos será más fácil acertar en la decisión acerca de la secuencia de los contenidos en función de la lógica psicológica, es decir, de cara a la armonización formativa entre la dinámica de la ciencia y la dinámica del aprendiz de acuerdo con su desarrollo evolutivo.

Otra información que nos proporciona esta fuente, es la relativa a la metodología y al estado actual de los conocimientos del área curricular; da información sobre el

qué y el cómo enseñar. La estructura epistemológica del área de Educación religiosa, se puede construir a partir de los siguientes elementos:

El Objeto: el hecho religioso cristiano en sí mismo, como hecho cultural e histórico, leído desde el punto de vista religioso, desde la misma fe religiosa. En palabras del episcopado colombiano esto significa:

La educación religiosa como disciplina escolar tiene aspectos comunes con las otras áreas, como es la referencia a objetivos comunes al uso de métodos para buscar el conocimiento. Pero hay aspectos que la distinguen, ante todo porque orienta la cultura a la confrontación con los fines últimos de la vida y porque sus contenidos de verdad provienen de la Revelación. Para construir el saber religioso no basta que el objeto de estudio sea religioso, sino que éste se estudie desde el

punto de vista religioso, es decir, que haya una intencionalidad formal de lectura religiosa, desde la misma fe religiosa, o desde las habilidades y según el auditorio (p.32).

El método de las ciencias humanas, continúa expresando los prelados de Colombia: la religión cristiana, como fenómeno histórico y cultural, es estudiado por distintas y complementarias disciplinas humanas: filosofía de la religión, sociología de la religión, sicología de la religión, fenomenología de la religión y teología. Por eso no se puede leer con un único método. Para el episcopado colombiano el estatuto epistemológico del área de educación religiosa le viene dado precisamente por la multiplicidad de saberes científicos que se aproximan al hecho religioso, pero de modo especial por la teología, ya que el área es de carácter confesional. La multidisciplinariedad: la educación religiosa

se configura como una armonización orgánica de esas variadas disciplinas. Las diversas ciencias humanas tienen algo que decir a la experiencia religiosa por cuanto ella se inserta en el conjunto de la experiencia humana y como tal puede entrar bajo el aspecto formal de esas ciencias.

A lo largo de la historia se han establecido estructuras conceptuales: son sus categorías interpretativas, que consideradas como sistemas de significado, son los conceptos organizadores del área de religión, indispensables para la comprensión del fenómeno religioso en sí mismo. Estos son el mito (para el cristianismo las narraciones bíblicas), el rito (para el cristianismo la liturgia), la moral y la doctrina. Estructura del hecho religioso desde la fenomenología de la religión.

En orden a profundizar en los distintos aspectos que comprenden la estructura epistemológica del área de religión, podemos acudir, en primer lugar, a la fenomenología de la religión. Una mirada de este tipo nos va a permitir analizar el hecho religioso como hecho social y cultural. Pero como el área de Educación Religiosa abierta a toda profesión religiosa, se hace necesario completar este análisis epistemológico con una comprensión del hecho religioso cristiano desde la teología. La religión cristiana, afirma la Conferencia Episcopal de Colombia, como fenómeno histórico y cultural, es estudiado por distintas y complementarias disciplinas humanas: filosofía de la religión, sociología de la religión, sicología de la religión, fenomenología de la religión y teología (p. 32).

Entre las principales aportaciones sobre el hecho religioso desde la fenomenología, podemos destacar las dos

siguientes: El hecho religioso se nos ha presentado como un hecho humano específico que tiene su origen en el reconocimiento por el ser humano de una realidad suprema, realidad salvífica que confiere sentido último a la propia existencia, al conjunto de la realidad y al curso de la historia. Al decir que es un hecho humano específico se nos indica que posee una serie de características que lo diferencian de otros hechos. El reconocimiento del Misterio o realidad suprema es su núcleo esencial.

El hecho religioso se ha ido viviendo a lo largo de la historia encarnado en formas religiosas concretas. La religión por eso es algo fundamental dentro de la cultura. El hecho religioso ha sido importante para los pueblos y continua representando para muchas personas una referencia significativa para la propia concepción de la vida,

de la sociedad y de la historia. Por eso ha de ocupar un lugar en la formación de las personas.

Desde esta mirada sobre el hecho religioso desde la fenomenología de la religión, se puede extractar algunas consideraciones para la comprensión del área de educación religiosa, tener claridad sobre "el qué" del área para construir mejor " el cómo". Pero antes, recordando que hablar de la fuente epistemológica del currículo significa que el modo de conocimiento propio de una ciencia constituye un factor determinante en la elaboración del currículo, ya que afecta a los conceptos y su organización, afecta las destrezas que el sujeto debe adquirir en relación con esa ciencia, y permite determinar los objetivos de aprendizaje y los métodos de enseñanza.



En últimas, los modos de pensamiento propios de una ciencia determinan de modo decisivo la configuración curricular del aprendizaje de la ciencia. La estructura epistemológica se refiere a los modos de pensamiento que presiden el desarrollo de la ciencia y a las estructuras del conocimiento humano que intervienen en esos modos de pensamiento. Esto exige, en orden a hacer buen uso de la fuente epistemológica, no confundir la estructura epistemológica de la ciencia con la organización de los contenidos de la ciencia en cuestión. Para el caso del Área de Educación Religiosa, significa no confundir los modos de pensamiento presentes en la religión y en la elaboración teológica, con los contenidos de la teología y su organización, que son el resultado de aplicar esas formas de pensamiento.

A la pedagogía, le interesa del hecho religioso en aquello que tiene en común con el resto de las ciencias que son objeto del proceso enseñanza - aprendizaje. Es decir, le interesa la religión como hecho experimental y en aquello que tiene como experimental, en otras palabras, como fenómeno histórico y cultural. No es que en la enseñanza se vaya a transmitir sólo esto. Pero sí es, ciertamente, sólo lo que a la pedagogía le interesa para estructurar y sistematizar los modos de enseñanza de los contenidos religiosos.

La pedagogía entiende los elementos del hecho religioso como hecho experimental, como fenómeno histórico y cultural, de acuerdo con lo dicho antes sobre la fuente epistemológica y su interés por los modos de pensamiento de las ciencias, como las formas del pensamiento religioso. De ahí la necesidad de examinar las

estructuras del pensamiento religioso. Para Rafael Artacho (1989), la estructura del pensamiento religioso comprende dos aspectos: un dato de la experiencia del ser humano y una interpretación subjetiva de ese dato, que es una confesión de la intervención divina en la historia humana que aporta a ésta un sentido unitario y global (el Misterio). O como otros lo llaman el natural y el sobrenatural (Artacho, 1989. p. 51-58).

## **2.2 DESAFÍO EPISTÉMICO EN LA EDUCACIÓN**

### **2.2.1 El currículo como recorrido de formación y construcción cultural permanente**

En lo que se refiere a la propuesta de Obra de Conocimiento se relaciona no se puede desconocer el dilema epistemológico de la enseñanza religiosa y por ende, la formación religiosa, teniendo en cuenta lo que Edgar

Morín dice “la fragmentación de las ciencias biológicas anula la noción de la vida, la fragmentación de las ciencias humanas anula la noción de hombre” (Morín, 2000, p:41) y la fragmentación de las teologías anula la noción de Transcendencia. La fragmentación de las ciencias, sin embargo, no anula a las personas ni a la vida en sí misma, ya la vida y la persona son parámetros de la ciencia, porque no son reductibles a conceptos científicos; se da la incertidumbre y más cuando se trata de aplicar un currículo de Educación religiosa que no siempre responde al contexto socio-cultural del estudiante.

Por eso el concepto de “currículo” se hace importante para esta obra de conocimiento, los cuales son más que unos contenidos entrelazados para facilitar la formación religiosa, es ir más allá, como dice el texto Mgr. Mauricio Andrés: “currículo, como propuesta, responde a una realidad

histórica enmarcada en los procesos educativos, la cual se transforma desde los conocimientos, relaciones sociales, prácticas y acciones que la constituyen”. (Buitrago, p:31) Y todo ese currículo está en permanente tensión y problematización con sociedad, cultura, y sociedad.

Así se puede entender en ese contexto, en la vida humana, socialmente determinada, y en las personas concretas, parece plausible establecer parámetros curriculares mínimos y el respectivo proceso de formación del docente de educación religiosa.

En lo que se refiere a la formación religiosa y moral del ser humano, la razón polémica que fundamenta el pluralismo se choca igualmente contra la preservación de valores y creencias tenidos por eternos y contra la legitimación acrítica de cualquier punto de vista o sistema normativo. Su acción se torna, entonces, eminentemente

educativa, por orientarse por medio de la elección – y no en la aceptación irracional – de un “verdadero” o de un “justo” entre muchos posibles. (Oliveira, 1996, p:234)

Y con respecto a lo anterior, no se puede desconocer que el sujeto que está en formación, en este caso el “homo religiosus” también es un sujeto político, ya que “está claro que la formación subyace al ejercicio de una auténtica democracia y de una política cuya finalidad principal sea garantizar la vida”. (Buitrago p:53)

Así, este desafío epistemológico para la formación religiosa es, al mismo tiempo, una búsqueda por un sistema científico articulado a un sistema que defina los principios epistemológicos y metodológicos de investigación acerca de los contenidos en cuanto producto cultural, por eso, “presupone que quien la ejerza sea consciente de su

condición humana y haya vivido procesos formativos en humanidad” (Buitrago, p.33).

En este caso, hacer ciencia con un objeto de estudio tan delicado es colocar una distinción evidente en una metodología lógica y científica de un supuesto de fe o de desarrollar una teología, convirtiéndose en algo complejo para tratarlo como objeto de investigación. Por otro lado, es posible abrirse a las experiencias vivenciales del diálogo inter-religioso, y a la libertad de cultos aprovechando según versa en la Constitución Política aplicables con la Ley General 115 en experiencias que traigan la “admiración” para el nivel de las vivencias pedagógicas en las escuelas, intentando escapar de la lógica implacable de los estereotipos y de las discriminaciones.

Así, finalmente, pueda haber un espacio para el intercambio dialogal y la convivencia, donde se ponga en escena una orientación clara al tema de religión y no se reduzca a unos contenidos catequéticos que no respondan a las inquietudes de los docente y discentes tan elevados que se pierda fuerza en potenciar todas las dimensiones del ser humano como lo describe el mismo filósofo Emmanuel Moünier cuando plantea que el ser humano se realiza en la pluiridimensionalidad, entre tantas, el de la trascendencia y el compromiso y ejercicio de la libertad. (Salamanca, 2002).

Con esto se cae en la cuenta que el currículum de la Educación religiosa en Colombia no ha sido gratuito, obedece a toda una historia que compromete a unas políticas y acuerdos internacionales como es el concordato con la Santa Sede. En el mes de junio del año 1996 se adopta el diseño curricular e incluye la Educación Religiosa.



El Área de Educación Religiosa, establecida en el artículo 23 de la Ley 115 General de Educación, para el desarrollo de las expectativas de orden religioso indicados en el marco de los fines y objetivos de la educación; en el país de Colombia quedó sujeta a un régimen especial, por estar vinculada a los derechos de libertad de conciencia, de libertad de conciencia y de cultos y al derecho a la patria potestad. Así se refiere el artículo 23 y el artículo 24 de la Ley 115: " En todo caso la educación religiosa se impartirá de acuerdo con lo establecido en la Ley Estatutaria que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos".

El régimen especial del área de Educación Religiosa reúne al menos los siguientes aspectos: En cuanto a contenidos, enfoque pedagógico y la orientación general según directrices de la Ley 133, artículo 6, se acogió a lo establecido en los pactos internacionales sobre los derechos

humanos, en el sentido de garantizar a los padres una educación religiosa para sus hijos, que sea "según sus propias convicciones". De esta opción se puede deducir que no se trata sólo de una cátedra de cultura religiosa, entendida como el estudio de las diversas religiones presentes en la cultura, ni de filosofía, sicología o sociología de la religión. Se trata de estudiar una experiencia religiosa precisa, que corresponda al credo religioso de los padres y estudiantes. Esta opción establece una educación religiosa confesional en cuanto al contenido.

En Colombia, afirma la Conferencia Episcopal, el medio dispuesto para regular este derecho, de acuerdo con el artículo 15 de la ley 133 de 1994, es el de acuerdos del Estado con Iglesias o Confesiones religiosas, que pueden ser tratados internacionales o convenios de derecho público interno. Dentro de esos términos de ley tenemos en el país

dos modalidades de educación religiosa: la educación religiosa católica (que se hace dentro del marco del Concordato) y la educación religiosa de algunas entidades este respecto puede verse la revista de la Defensoría del Pueblo "Su defensor" No 12 de julio de 1994, páginas 5-7. Prevalece la Ley 133 sobre la Ley 115 porque la primera es estatutaria, es decir, fija el estatuto de las religiones en Colombia. Por eso la segunda parte del artículo 24 de la Ley 115 afirma: "en todo caso la educación religiosa se impartirá de acuerdo con lo establecido en la ley estatutaria que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos. Sobre el particular se manifestó la Conferencia Episcopal de Colombia en un pequeño comunicado a la opinión pública con ocasión de su LXIII asamblea plenaria. (Conferencia Episcopal de Colombia).

### 2.3 La dimensión religiosa, hecho cultural

*“La cultura no salva nada ni a nadie, no justifica.*

*Pero es un producto del hombre*

*donde éste se proyecta y reconoce*

*[...] un espejo crítico que transparenta su imagen*

*[...] Es posible deshacerse de una neurosis,*

*pero no curarse de sí mismo”*

**Jean-Paul Sartre**

Es una aceptación general el querer de parte de los padres de familia o acudientes de los estudiantes esperar una formación religiosa adecuada. En este sentido se puede tener una comprensión de la Educación Religiosa en dos caminos: El primero, tener la enseñanza como vivencia, como ejemplo del maestro al alumno, importando las creencias hacia una espiritualidad como formación, sería

enmarcado en el campo confesional, dependiendo de los acuerdos internacionales inscritos para cada país. El segundo camino, la Educación Religiosa sólo como un hecho histórico –social y cultural. Y esto en razón que sea presentada en el aula como un fenómeno histórico y antropológico (Cfr. Jiménez, p:13).

Se menciona el texto de la Conferencia Episcopal sobre catequesis y evangelización: "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. (Cfr. Directorio General para la Catequesis, número 74).

Se puede intuir con el texto anterior, que los modelos obedecen en muchos casos a los acuerdos entre la Iglesia y el Estado, y que si en el caso colombiano es un modelo cultural confesional, debe igualmente respetarse la peculiaridad del área, como área de formación y del conocimiento. Lo que significa también que no se trata de

catequesis, según las orientaciones generales para la educación religiosa en América Latina (1999).

Al aproximarse a una comprensión global sobre el hecho religioso como el “conjunto de la manifestaciones y expresiones de la experiencia religiosa del ser humano, entendida ésta como la conciencia y el sentimiento de relación con la Trascendencia, cualquiera que sea la configuración dada a ésta, y la consideración de los hechos humanos y sociales entre los que se encuadran estas manifestaciones” (Cfr. Jiménez), explica así la diferencia de la religión como creencia y de la religión como hecho social y cultural: “La realidad religiosa, en su totalidad comprende dos aspectos. La clásica definición etimológica de religión habla de una relación o religación del ser humano con la divinidad, como la esencia del hecho religioso. Según la

definición, la realidad religiosa con la que la persona se relaciona es la divinidad” (Cfr. Jiménez).

Así, el aprendizaje consistiría en un proceso de ‘religare’ con la Trascendencia. Una relación religiosa, propiamente dicha. Pero también se pueden concebir esa relación ‘mediadora’ como nuevo elemento que emerge en una intencionalidad divina, como un encuentro entre el ser humano (profeta) en un culto con la ‘divinidad las normas éticas y las enseñanzas doctrinales. Con esto, el aprendizaje de la religión hace referencia a este tipo de relación como el Dios y la relación con dos realidades. Dios en una relación misteriosa con el ser humano, sea en el mito o en una religión histórica.

Con esta necesaria relación del hombre creyente, como puede ser el maestro de aula, quien establece relación



con su “divinidad”. También el caso contrario para un no creyente, esa realidad religiosa será limitada en cuanto a la Trascendencia reduciendo la enseñanza y experiencia en solo mediaciones humanas, como legados culturales, ya sean contemporáneos, ya pertenecientes a épocas pasadas. Así para este maestro no creyente la realidad religiosa es una realidad cultural, digna de aprecio en la medida en que forma parte del patrimonio de la sociedad a la que pertenece. El conflicto viene que por libertad de conciencia y de optar por una religiosidad los estudiantes se verán privados de formarlo espiritualmente a un ser Supremo. De acuerdo con estos dos modos de percibir la realidad religiosa y según los dos tipos de sujetos que con ellas se relacionan, existen también dos modos de entender el aprendizaje de la religión. El primero es propio de los creyentes: el ser humano aprende en él relacionándose con la divinidad a través de las mediaciones. Este tipo de

aprendizaje tiene lugar en la catequesis. (Cfr. Óp. Cit. Manuel Jiménez cita a Artacho p:13).

El sociólogo español Rafael Artacho, con el segundo tipo, que consiste en establecer con las construcciones culturales de la religión (las mediaciones, signos y símbolos) una adecuada relación en cuanto patrimonio cultural de la sociedad en la que la persona vive una conexión establecida con una construcción cultural religiosa no puede prescindir de la cualidad de religiosa que tiene la construcción. Es decir: conocer una mediación religiosa significa conocer también su estructura interna de mediación. No se puede desconocer las ciencias auxiliares como la antropología, la fenomenología, la psicología ayudan a discernir esa mediación cultural religiosa (Cfr. Artacho).

De ahí se desprende, subraya Artacho, que el método propio de la educación religiosa es "empatía cultural" o de "relación empática con las mediaciones". Empatía no es simpatía, aunque no puede llegar a descartarse que ella se dé como resultado del proceso. Tener empatía es intentar ver el mundo con los ojos del otro. (Artacho, 1989: 27-29).

Concluye el autor la necesidad de ver como la Educación religiosa responde a las circunstancias concretas de los estudiantes en relación con la fe cristiana. Por eso, para el estudiante que ya tiene su iniciación cristiana, una vivencia sacramental, tendrá una opción más clara y más consciente de la fe, evitando el peligro de la inmadurez, de superficialidad y de indiferencia en materia religiosa. Para él, la enseñanza de religión se convierte en formación religiosa. Ahora, el caso de aquellos estudiantes que tiene una experiencia familiar pobre en el sentido de práctica religiosa

sin importar el grupo religión a que pertenezcan generaría incertidumbre o simplemente la indiferencia ante este tema. De todas maneras, un currículo de Educación Religiosa deberá llevar a la búsqueda y respuesta de interrogantes del ser humano y las líneas fundamentales de la propia identidad personal, las respuestas cualitativamente diversas que el cristianismo y las demás visiones del mundo ofrecen al problema del hombre. Y para los que mantienen las distancias con la fe cristiana y con la religión en general, les permite conseguir un conocimiento mucho mayor de la propia posición, examinarla eventualmente y, comprender, adecuadamente a los creyentes. (Gevaert, citado por Jiménez, p:14).

Por eso desde distintas instancias se afirma que la clase de religión favorece el diálogo, el respeto, la convivencia y la tolerancia entre los miembros de diferentes

religiones o confesiones cristianas. El modelo anterior se entiende como "modelo cultural confesional" o "cultura religiosa confesional" que se caracteriza, como lo hemos venido diciendo, por ser escolar y confesional al mismo tiempo. En este modelo se trata de ofrecer lo nuclear de la fe cristiana, pero no para una mayor y más intensa vida de fe de los creyentes o para una mayor integración a la Iglesia (aunque esto no se descarta si el estudiante es católico), sino para que sirva como punto de referencia en la realización y en el logro de los objetivos propios de la educación escolar. La expresión "cultura religiosa confesional" tendría un sentido más que un proceso cultural comparado con otras religiones históricas. No se trata de una enseñanza religiosa escolar dirigida al conocimiento de las religiones que presenta con mayor relieve la religión católica, tampoco se trata de un conocimiento interreligioso común, sino de una enseñanza a partir de la confesión

católica, por lo demás muy presente en el entorno personal y en la cultura ambiental del estudiante.

Se ha tomado una postura desde la religión Católica no para imponer una forma de interpretar lo religioso sino por su proceso histórico y riguroso es de gran referente y más que se admite el diálogo interreligioso abierto a todas las personas de buena voluntad, expresado por el Magisterio de la Iglesia. En consecuencia, la enseñanza religiosa de carácter católico que se realiza dentro del sistema educativo colombiano, la entiende el episcopado en los siguientes términos:

Es el estudio de la revelación cristiana y su experiencia religiosa, tomada en sus distintos componentes y manifestaciones histórico - culturales, en nuestro contexto y el de occidente. Este estudio, realizado con métodos

escolares, se orienta a identificar las características de esa experiencia religiosa, sus formas de vivencia y expresión, su aporte a la humanización y al bien de la sociedad y la cultura, de manera que los estudiantes elaboren sus propias conclusiones motivadas y responsables ante el hecho religioso. ( p.17).

No se trata entonces de aprender unas nociones o los aspectos doctrinales de un credo en particular. Se trata de ver el conjunto de esa experiencia a partir de su manifestación como cultura, historia y presencia social, para llegar a la experiencia religiosa subyacente. Esta experiencia religiosa se expresa y se actualiza en diferentes lenguajes, que son también fuentes del contenido y están relacionados indisolublemente: la Biblia, la liturgia, la doctrina y la moral. (Salas; Gevaert y Giannate, 1993:11-74)

De una educación religiosa convenientemente entendida y aplicada, afirma Roberto Giannatelli, citado por Manuel José Jiménez, debe salir no solamente un contenido que se presente con "dignidad cultural" semejante a las otras disciplinas, sino principalmente una visión adecuada y concreta de la religión católica, lo que implica, desde la didáctica de la religión, tener en cuenta la estructura de la disciplina. Por estructura se entiende el conjunto de principios esenciales, de conceptos clave y de métodos que se hallan siempre presentes en el estudio de una determinada disciplina.

El estudiante deberá adquirir la metodología del pensamiento propia de una disciplina, con un criterio del principio de la concentración: no debe intentar darse el mayor número posible de nociones particulares, acumuladas sin relación alguna, sino tratar de organizarlas alrededor de



un centro común, obedeciendo a un sistema y no a una fragmentación como lo afirma Edgar Morín, que necesitamos estudiar el objeto no solamente como una pieza más en un gran rompecabezas, sino verlo como un sistema vinculado a muchos otros.

### 3. TERCER MOMENTO. MÉTODO PROPUESTO



***LA FORMACIÓN RELIGIOSA APORTA  
AL PROYECTO DE VIDA***

Figura 6. *Metáfora sobre el infinito*

### ***3.1 Hacia una pedagogía de la formación religiosa***

Según los estudiosos de las disciplinas el hecho religioso ha sido objeto de estudio como ciencia social. De ahí que el Doctor en Pastoral Manuel José Jiménez se refiere que “ya no son simplemente filosofía, sociología, política, sicología, informática, sino que se denominan filosofía de la educación, sociología de la educación, política de la educación, sicología de la educación e informática educativa o edumática. En medio de este variado conjunto de ciencias que se aproximan a un análisis del hecho y del actuar educativo, ¿Cuál es el papel de la pedagogía? ¿Existe como ciencia, o es simplemente un arte? ¿En qué se diferencia de las así llamadas ciencias de la educación?”(Jiménez, p. 117). Por eso, antes de analizar una pedagogía específica como sería la pedagogía religiosa

tendrá como objeto la educación, esto es, teoría de la educación”. (Jiménez, p.117).

La pedagogía, la educación, la enseñanza y la didáctica algunas veces son utilizados como conceptos afines como si no existieran diferencias entre ellos. Actualmente, dado los avances en las ciencias de la educación, surge la tendencia a no confundirlos sino a comprenderlos en su adecuada especificidad, complejidad y complementariedad. (Flórez. 1994:302).

En el sentido amplio la pedagogía se refiere al saber o discurso sobre la educación como proceso de socialización. En sentido más estricto, se entiende como el saber riguroso sobre la enseñanza, que como disciplina científica posee su propio campo intelectual de objetos y metodología de investigación, según cada enfoque pedagógico. Después de

un largo período de discusiones sobre el carácter científico de la pedagogía, hoy se reconoce que ella es la teoría científica sobre la educación como fenómeno humano, social y cultural.

La profundización en las ciencias sociales desde un humanismo ayudará a entender el cómo según el contexto socio-histórico y de la cultura específica, ocupándose por las causas. En este sentido, surgen aspectos desde estas ciencias sociales. Esto lo esclarece Lorenzo Luzuriaga hablando de la pedagogía fundamental como ciencia, sea de manera descriptiva, normativa, tecnológica e histórica. Se entiende por descriptiva cuando se presenta tal cual en la vida personal y concreta, respondiendo a la pregunta ¿qué es la educación? En cuanto a los normativa hace referencia a la educación como formación o estructuración del ser humano según normas o fines determinados, respondiendo

al interrogante: ¿cómo debe ser la educación?. También Luzuriaga hace énfasis a la dimensión tecnológica, la cual estudia esa aplicación de las normas y leyes de la educación, haciendo parte de la práctica, en ese sentido la pregunta sería: ¿Cómo debe realizarse la educación? Y, por último, la pedagogía desde lo histórico al estudiarla como el producto histórico humano, del legado cultural de la evolución del mismo hombre, según sus ritos, creencias, costumbres; responderá a la pregunta: ¿cómo se ha formado la educación? (Flórez. 1994:302).

Para Rafael Flórez Ochoa, el objeto de estudio propio de la ciencia pedagógica, que la diferencian de otras ciencias humanas que se orientan también a la comprensión del fenómeno educativo, es la comprensión de la articulación formadora entre la dinámica de las ciencias y la dinámica del aprendiz, con el propósito de identificar y formular

estrategias que permitan elevar y orientar el rigor de la reflexión docente y la calidad de la enseñanza en orden a que se produzca un aprendizaje significativo. (Cfr. Ibid).

La tarea de la pedagogía se centra en la descripción, explicación y comprensión del acto pedagógico, como intercesión creadora de la dinámica de la producción de otras aproximaciones al concepto de la pedagogía pueden ser las siguientes como el conjunto coherente de proposiciones que intenta describir y explicar en forma sistemática los procesos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje humano; o bien, una ciencia que estudia las leyes del proceso pedagógico, determina los fundamentos teóricos de los contenidos y los métodos de la educación, de la construcción de la enseñanza y proporciona al pedagogo el dominio de los métodos y procedimientos

más modernos en la educación y enseñanza. (Moreno, 1996:95-96).

En cuanto a la pedagogía de la religión en particular, se orienta a articular de un modo formativo la dinámica o estructura propia de la ciencia y la dinámica o estructura interna propia del aprendizaje. La Formación humana y religiosa es percibida como proceso de humanización siendo el eje teórico de la pedagogía. Así este tipo de formación se caracteriza por ser integral con un criterio riguroso que aporte al maestro y al estudiante en el aula y más allá del aula. Ahora bien, hay que tener en cuenta ciertas categorías derivadas o principios generales de la acción pedagógica y distinguir su intencionalidad. Por eso, Artacho en su escrito de la “la enseñanza escolar de la religión” presenta los siguientes criterios:



1. Definir el concepto de persona que se pretende formar, o meta esencial de formación humana; 2. Caracterizar los procesos de formación de la persona, de humanización, en el desarrollo de aquellas dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y en su secuencia; 3. Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo; 4. Descripción de las interacciones y relaciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación; 5. Descripción y prescripción de métodos y técnicas diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces” (p. 19).

Las últimas décadas del trabajo sobre educación en Colombia han ido dejando en claro que hay necesidad de mejorar mucho el quehacer educativo. Una de las necesidades de cambio más sentida se refiere al manejo curricular; y éste incluye estos grandes aspectos: qué

enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar. Colombia ha venido trabajando innovaciones curriculares en cada uno de estos aspectos. Currículo, afirma la Ley General de educación en el artículo 76 como " el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de 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". (Ley General de Educación artículo 76).

Cada área del conocimiento se construye a través de saberes que por el tiempo han tenido una significación por los grupos humanos según el contexto social y cultural.

Este cúmulo de saberes tiene su propia fundamentación epistemológica. Para este mismo autor, la institución

educativa es un distribuidor del conocimiento más que un fabricante del mismo. “Es decir, que no genera el conocimiento de las disciplinas del saber si no lo toma prestado. Esto implica que toma un grupo de referencia (sabios de una ciencia) y trata de que sus estudiantes los "modelen", es decir, que sean "iguales a este grupo". Modelar el grupo de referencia es que los estudiantes logren igualar su saber. Esto significa que el estudiante debe adquirir la metodología del pensamiento propio de la disciplina, o lo que comúnmente se suele llamar "aprender a pensar"( Jiménez, p:20).

El Doctor Manuel J. Jiménez en su reflexión pedagógica “la religión como área del currículo escolar” basado en los estudios de H. Reinchenbark se refiere a tres contextos de estructura epistemológicos para que no solo el estudiante adquiera la metodología del pensamiento propio

de la disciplina, sino el de “aprender a pensar” aprehender su propia formación. Estos criterios son los siguientes:

Contexto de descubrimiento: Es el enfoque epistemológico que privilegia en el estudio de las ciencias su evolución histórica y los procesos de creación necesarios para alcanzar el estado actual de la ciencia. Hace referencia a los factores subjetivos propios del investigador como su estilo de razonamiento, su intuición, sus expectativas y experiencias (Artacho, p:21).

Contexto de justificación: se refiere al enfoque epistemológico que analiza la lógica de las ciencias en su estado actual, en sus resultados objetivados, no en sus procesos previos (Artacho, p: 22).

Contexto de enseñabilidad: es el enfoque epistemológico que analiza la necesidad de la ciencia de extenderse a lo

largo y ancho del espacio y del tiempo. Es decir, la necesidad de la comunidad científica de reproducirse, de ampliar y prolongar su empresa social de búsqueda en las nuevas generaciones de investigadores, y de difundir sus conocimientos a través de la comunicación y enseñanza de los resultados logrados... Está presente desde el instante en que el científico entiende el problema y formula una hipótesis. Por eso la enseñabilidad de las ciencias no es una simple consecuencia sino condición de su producción y cada disciplina podría caracterizarse por las formas de comunicación al interior de cada comunidad científica.

(p.22)

Según este último enfoque epistemológico sobre el contexto de enseñabilidad se pueden tener implicaciones en la comprensión pedagógica de la Educación Religiosa ofrecida en el sistema educativo. Ante todo, con estos criterios se supera la repetición de conceptos y elementos

que un maestro impartirá a sus estudiantes, esto es muy conocido desde una pedagogía tradicional. Se trata de seguir el estatuto científico de mostrar resultados en la producción de conocimientos no solo finalizando el aprendizaje con un corte de notas de calificación sino que los contenidos estimularán lo cognoscente, el de seguir interrogarse, y el de presentar hipótesis en el campo de la formación religiosa. Para esto, se necesita dominio quien enseñe para hacer desarrollar estrategias de nuevos comportamientos y conocimientos con el fin de estructurar más en la autonomía y responsabilidad con el mismo saber, en otras palabras es llevar a que estructure su mente para aprender a conocer o aprender a aprender.

Así, pues, la educación de tipo tradicional, repetitivo, memorístico es una educación que se limita a presentar los resultados de la ciencia, descuidando sus procesos de

construcción. Por eso, no se puede descartar un nuevo modelo que estructure el pensamiento que lo recree, respetando al Otro desde sus creencias, valores o indiferencias. Otro problema, lo considera Manuel Jiménez, es reducir la enseñanza a un método de investigación con unas precisas reglas de estudio. Se valora la enseñanza desde un contexto de descubrimiento con la propuesta de una pedagogía dialogante, que posea un estatuto epistemológico abierto a una racionalidad compleja.

La definición de estas condiciones de enseñabilidad para cada ciencia y en cada época histórica concreta se denomina contexto de enseñanza, pero que no se confunde con el proceso real y concreto de enseñanza. Si hacemos esto lo que hacemos es sacar el contexto de enseñanza del estatuto epistemológico de las ciencias, reduciéndolo

únicamente a la preocupación final del “cómo enseñar”. (p, 22).

Educar para la comprensión. Educar para la comprensión busca que los procesos enseñanza - aprendizaje estén encaminados a desarrollar la capacidad de analizar, mucho más que a la repetición de la información aprendida. Para Gardner, en su teoría sobre las inteligencias múltiples, al colocar el énfasis en la educación para la comprensión, la clave está en iniciar entornos de aprendizaje en que los estudiantes de modo natural, exploren sus primeros modos de conocer, y en configurar esos entornos de modo que los estudiantes puedan integrar esas primeras formas de conocer con los formatos de conocimiento que son necesarios y están convenientemente presentes en la institución educativa. (Calvo, 1997:159-208).



Rafael Artacho, propone que el método adecuado para la educación religiosa es el "método de la empatía cultural" o de "relación empática con las mediaciones". (Artacho, la enseñanza escolar de la religión, (p.47) En este método se busca, según Artacho, establecer una adecuada relación con las mediaciones religiosas, en donde adecuada significa, comprender la mediación religiosa como mediación religiosa, es decir, en su incidencia en la experiencia del ser humano que la vivió y la vive como tal mediación.

Para que se logre esto, la adquisición de conocimientos es medio fundamental. De modo tal, que si bien en el área de religión no es suficiente el solo aspecto informativo o de conocimientos, las informaciones adecuadas y pertinentes, los conocimientos metódicos y fundamentados, son también elemento fundamental para la enseñanza para la comprensión. Como señala Joseph

Gevaert, el conocimiento y la comprensión, tienen como finalidad formativa lograr en el estudiante la madurez humana ante la religión y el cristianismo. (Gevaert, p.26).

### **3.2 Rompimiento con nuevos paradigmas desde la postmodernidad**

La religión, desde una filosofía antropocéntrica, adquiere otro sentido, entendido como conexiones y rupturas como hace referencia Alberto Mendoza, en cuanto la religión se personaliza, se vuelve concreta, accesible, útil; sin embargo, el hombre, nacido para la comunidad y la unión, estaría condenado a desunirse y pelear. Entra la religión, un espíritu ínsito en el fondo del ser es unir y re-unir a los hombres, volver a unir, o sea “ligare religare”. (Mendoza, p.148).

La propuesta de una religión humanizada, es la religión propia de la filosofía del hombre. La que puede desalienarlo, centrarlo, llevarlo a re-encontrarse consigo mismo y con los otros. Y por esa vía a trascenderse. Concepto práctico-religioso, de alto valor existencial, precisamente en esta época signada por la ruptura social, por el enfrentamiento individual, por las doctrinas del individualismo atroz, del egoísmo disolvente, del 'pragmatismo grosero' (Mendoza, pg. 150).

Por tanto, se necesita restablecer la perspectiva humana y humanizada, donde cumple función esencial la formación religiosa enmarcada desde un contexto socio-cultural. Así, ante los nuevos retos en esta época hay una tendencia que la humanidad es aferrarse a los paradigmas que han ido de generación en generación, a veces se considera absurdo cambiar de un paradigma, sea científico o cultural; romper con el paradigma n es algo sencillo, surgen

temores, como se pudo ver en el video “emprender requiere saber que son los paradigmas” narrado por Joel Márquez , donde hace una lectura histórica desde algunos acontecimientos de personas que con su creatividad rompían esquemas culturales y por supuesto no sería bien vistos por los científicos de esas épocas, como no describir lo de Galileo Galilei, quien fue condenado por los científicos del momento al no aceptar esa nueva cosmovisión, valiéndole la sentencia a morir encarcelado. Sin embargo, sus ideas no desfallecieron, porque El era el primer convencido de ser pionero de un nuevo paradigma donde la historia le iba a dar la razón, aportando al progreso del mundo entero.

Así como Galileo encontró todo tipo de resistencia a las nuevas ideas, muchos personajes que no fueron valorados por omitir paradigmas anteriores y proponer un patrón o

modelo con nuevas reglas y límites, cambiando el paradigma, como lo afirmaba constantemente Tomás Khun, es el de volver al cero, iniciar de nuevo, ya que el éxito de lo anterior no garantiza el futuro. Es más, observamos en la película donde el autor la denomina una 'parálisis del paradigma' cuando se afirma: "no se puede hacer"; Tomás Khun se refiere que hay que hacer caso omiso y poner la confianza y juicio intuitivo muchas veces para alcanzar el éxito deseado, es más superar toda expectativa, es ser valiente ante las resistencias que se darán y tomar decisiones adoptando nuevos paradigmas.

¿Por qué asumir pasivamente los esquemas y paradigmas? ¿Por qué las enfermeras no pueden ser médicas? ¿Por qué aceptar un tipo de parámetro profesional que convierte un oficio en una limitación insuperable? Nada debería ser definitivo, todo debería estar en discusión. Se

observa que, la educación como el gran remedio para los problemas del mundo; solemos ver el aprendizaje como la más grande de las virtudes humanas, desde luego lo es. Pero precisamente por ello hay que decir que ese aprendizaje es también una grave responsabilidad de la especie humana.

Cada vez que surge la pregunta ¿qué educación y formación se quiere?, o en otras palabras qué tipo de mundo se quiere fortalecer y perpetuar, qué nuevos paradigmas se ofrecerá a la humanidad. Se llama educación a la manera como transmitimos a las siguientes generaciones el modelo de vida que hemos asumido. Pero si bien la educación se puede entender como transmisión de conocimientos, también podríamos entenderla como búsqueda y transformación del mundo en que vivimos a nuevas ideas, creaciones, mejor calidad de vida y no encerrarnos en antiguas formas de

pensamiento que sin desmeritar serían más un obstáculo en algunos casos. (Congreso Iberoamericano de Educación, 2010). En consecuencia, Carlos Calvo Muñoz, expresa que” la educación es un proceso de creación de relaciones posibles y su rol consiste en ayudar a crear esas relaciones, pero nunca a imponerlas” (p.57).

A veces, al mirar la trama del presente, la pobreza en que persiste media humanidad, la violencia que amenaza a la otra media, la corrupción, la degradación del medio ambiente, tenemos la tendencia a pensar que la educación ha fracasado. Cada cierto tiempo la humanidad tiende a poner en duda su sistema educativo, y se dice que si las cosas salen mal es porque la educación no está funcionando. Pero más angustioso resultaría admitir la posibilidad de que si las cosas salen mal es porque la educación está funcionando. Tenemos un mundo ambicioso,

competitivo, amante de los lujos, derrochador, donde la industria mira la naturaleza como una mera bodega de recursos, donde el comercio mira al ser humano como un mero consumidor, donde la ciencia a veces olvida que tiene deberes morales, donde a todo se presta una atención presurosa y superficial, y lo que hay que preguntarse es si la educación está criticando o está fortaleciendo según los llamados modelos pedagógicos o simplemente caer en un eclecticismo donde no se aspire a cambiar de paradigmas según el contexto en que experimentan los estudiantes y las nuevas formas de cultura.

Se pueden dictar pautas del presente, pero son las generaciones que vienen las que se encargarán del futuro, y tienen todo el derecho de dudar de la excelencia del modelo que se ha creado o perpetuado, y pueden tomar otro tipo de decisiones con respecto al mundo que quieren legarles a sus



hijos. A lo mejor los grandes paradigmas al cabo de cincuenta años no serán como para nosotros el consumo, la opulencia, la novedad, la moda, el derroche, sino la creación, el afecto, la conservación, las tradiciones, la austeridad. Y a lo mejor ello no corresponderá ni siquiera a un modelo filosófico o ético sino a unas limitaciones materiales.

El pensamiento complejo convocará permanentemente para modificar las mentalidades en las que subyacen paradigmas, que ya no convienen para el presente ni futuro, sino tener apertura a nuevos paradigmas que ayuden a mejorar el sistema de vida, con toda la consagración y valentía ante las resistencias que la misma especie humana atacará al cambio, a la innovación y al re-creación y confiar intuitivamente más en nosotros mismos, en los equipos de

trabajo, en otros caminos que nunca los esperábamos y proponer nuevos patronos o paradigmas.

### **3.3 El poder de la comunicación y el lenguaje, Imprescindibles en la formación religiosa.**

El lenguaje de la comunicación a través de los siglos, y por mediación de distintas culturas y distintos tipos de sociedades, ha sufrido un complejo mecanismo de transformación, que algunos la han denominado “patológica”, es porque el hombre que pronuncia las palabras, padece de los consiguientes síntomas de esa enfermedad, como sujeto hablador, el lenguaje que emite para expresarse y expresar la realidad de su medio, implica una falsificación de su racionalidad en la comprensión de las circunstancias que lo envuelven y que él mismo va forjando. (Salazar, 1980).

Se ha ido desarrollando un sistema de influencias que han afectado el lenguaje de ciertas estructuras ideológicas, incluso se ha modificado o evolucionado como se constatan en la historia de las religiones desde sus comienzos mitológicos y leyendas, han alcanzado a un sofisticado y complejo conjunto de simbología han aportado a la transformación cultural desde una Tradición oral y escrita, determinando mediante esa comunicación una fuerza que se convierte en “poderosa” y se garantiza elevar los espíritus y las mentes de las personas mediante el uso del lenguaje, llevando a reconocer la Trascendencia y a la vez ayudado a la revelación del “Otro”, en el sentido antropológico en cuanto el Ser hombre significa ser con los demás y para los demás, constituyéndose que la misma “palabra” y “lenguaje” afecta a su existencia como otro ser que se revela y se da a conocer independientemente de su inteligencia y de su carácter fundamentalmente ético de mi existencia, mediante

el cual todo lo que se debe hacer para realizar la existencia va ligado al reconocimiento del otro, esto es ser alguien para el otro. (Levinas, 1984).

Para entrar a explorar el sensacional mundo de la comunicación y el lenguaje en el hombre, puede decirse que ningún hecho es tan universal y significativamente “humano” como el hablar, esto es, la palabra que el “otro” le dirige y la que el otro le retorna. En ese sentido solo el hombre puede “hablar” y siempre que está en presencia de seres humanos, se está en presencia de determinadas “formas de lenguaje. De ahí que se pueda afirmar que el lenguaje es una de las manifestaciones humanas que revelan con más claridad la estructura dialogal e interpersonal de la existencia, y esto en un doble aspecto: por un lado la palabra, toda palabra, está inserta en el ámbito de las relaciones sociales; por otro, la inteligencia personal no logra realizarse fuera de la palabra.

Por eso, se deduce que a través del lenguaje se transmite la riqueza de la cultura, de las religiosidades y espiritualidades ofertadas en todas las formas y matices a las personas humanas.

Esto quiere decir en concreto que los significados del mundo y de las cosas se abren mediante el lenguaje a todo nuevo ser humano que entra a formar parte de la sociedad. Así, el lenguaje le permite al hombre en ese mundo y realizar el significado de su propia existencia, más allá de las palabras y códigos, brota un nuevo horizonte de interpretación que aparentemente estaba encerrado de acepciones y que avanza con el mismo poder de la palabra a cristalizar todo lo que han ido acumulando larguísimas generaciones y de comprensión práctica del mundo.

F. Kainz afirma que el lenguaje coopera a la actuación y a la formación de los datos de la conciencia, los cuales no pueden existir sin ella de ese modo. (Kainz, 1960). En este sentido, se puede afirmar que el papel decisivo de la palabra que ilumina los significados del mundo puede verse ilustrado eficazmente por algunos casos en los que han podido desarrollarse por deficiencias de algún sentido los tipos normales de lenguaje. Toda la persona, toda la vida intelectual y social se estancan y se quedan en un estado embrionario cuando está ausente el lenguaje.

El lenguaje no tiene una significación vacía, sino que está acompañada de una connotación básica representada en la racionalidad de un mundo que se presenta real y simbólicamente. La palabra entonces como lo afirmaba Tomás de Aquino, es racional, y como tal, es gran problemática como la realidad humana misma, (Salazar,

1980). A través de la palabra, el hombre se manifiesta, se hace sentir, aparece ante los otros y ante sí mismo, hablando y escuchando, como es el caso de la comunicación con las divinidades, a través de la oración, los ritos, los signos y símbolos. Así, el lenguaje no solo es útil para todo tipo de comunicación y desarrollo del intelecto sino que permite las relaciones entre los hombres, una puesta en común de los aspectos problemáticos que implican su propia realidad y el mundo circundante humanizado. La palabra es el nexo que posibilita el que los hombres se escuchen y se coloquen cara a cara, frente a frente, por ser el lenguaje un elemento personal y social.

No existe antes el pensamiento solidario y aislado, sin las palabras; la palabra como vehículo de comunicación. Es la palabra que existe como ambiente propio del pensamiento, de modo que el pensamiento se realiza

siempre y necesariamente como pensamiento parlante. La palabra es palabra por ser encarnación del pensamiento, ya que en la cotidianidad no se encuentra un pensamiento puro, por todos lados se encuentra un pensamiento que es palabra, incluso la persona que se aísla de los otros, sigue hablando desde sus estructuras cerebrales consigo mismo, busca fórmulas y expresiones que permitan aclarar su pensamiento.

Es ahí donde el lenguaje transforma, se recrea, descubriendo dimensiones nuevas, nuevos términos técnicos, por eso las ciencias no hacen más que crear términos nuevos, un lenguaje apropiado para expresar las interpretaciones de la realidad. De ahí que autores están de acuerdo que el pensamiento humano se realiza bajo la forma de un pensamiento discursivo o dialogal. (Kwant, 1964:185).



Es interesante reflexionar que el pensamiento no es prisionero de la palabra, más bien la supera por todas partes y la precede iluminando a las cosas y procurando expresar su significado exacto mediante el concepto y la palabra. “Sigue siendo fundamentalmente crítico frente a la falta de adecuación de toda palabra y de todo discurso humano.

De esa forma, el lenguaje se convierte también en garantía del hombre como ser histórico, como es el caso de las Sagradas Escrituras, que después de 20 siglos de ser transcritas y traducidas siguen vigentes en una buena mayoría de los habitantes de los continentes, reconociendo su valor histórico, literario y de mensaje de vida; desde ahí se comprende que “El lenguaje es un bien precioso porque es el garante del hombre en su calidad de ser historial (...) El lenguaje aparece en su verdad y su realidad historial, como

el advenimiento del mundo y por consiguiente como historia". (Bucher, 154).

Algunas formas de palabra, poesía, arte, el discurso religioso, que ha propósito ha tomado mucha distancia a la juventud cuando se enseña, ya que en la medida que no se imparta una educación religiosa vivencial y coherente con la palabra no llegará ni a las mentes ni a los corazones, por eso en esta época se da una tensión en el currículum de religión, produciendo apatía y desmotivación; de ahí la necesidad de reorganizar la enseñabilidad y su didáctica respondiendo a los nuevos desafíos de este mundo globalizado. Si el maestro no vivencia su discurso religioso, no está convencido de lo que va a transmitir, será de entrada un fracaso en el aula y se estaría desvirtuando la doctrina y la palabra que se supone debe potenciar la dimensión trascendente de los estudiantes.

Por eso el maestro o formador en la Educación Religiosa a los jóvenes de este nuevo milenio, será entender que el lenguaje es la forma consciente de nuestro interior, la forma evidente del exterior. De ahí que dirigir la atención a las formas lingüísticas permita entender en buena parte la escalera que une individuo con individuo, mundo interior con mundo exterior, tiempos y espacios de lo social. El mundo es percibido y nombrado, ya que el mundo social es el cosmos de los discursos como se refiere el autor Galindo (C.J.- 1993: 56, 57) Se muestra cómo la palabra, característica del ser humano, es fuente de poder y de creatividad, es misterio y esperanza de transformación cultural y religiosa referenciada en la cotidianidad como un acto liberador de la persona humana.

### 3.4 una propuesta pedagógica dialogante

*“La educación no solo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta”*

*(Vigotsky, 1987)*

Después de ser conscientes de la suma importancia del lenguaje y la comunicación se hace necesario proponer como camino para acercarnos a un adecuado currículo en la Educación Religiosa de poder aplicar el maestro con sus estudiantes un modelo pedagógico adaptado y que responda desde una mirada interdisciplinar y sistémica, evitando la fragmentación de los saberes y pueda tener apertura en el diálogo interreligioso y cultural como se podrá vislumbrar el alcance de este referente teórico encaminado hacia un

currículo que jalone los procesos de aprendizaje y perciban los estudiantes según el contexto socio-cultural.

Según Rafael Flórez Ochoa (1999), la formación es el eje y principio organizador de la pedagogía; es el propósito y resultado esencial de la enseñanza. El autor rescata el concepto fundamental de formación humana, considerando que es el principio unificador y sistematizador de la pedagogía. La educación y la enseñanza se han definido como procesos de humanización, que permiten al sujeto, desde su interior, ir construyendo su propia racionalidad autónoma y su propia esencia, en contacto con la cultura, la las ciencias, el arte, el lenguaje y la religión. Así entendida, la formación responde a tres condiciones básicas:

- La primera condición humana como punto de partida, en cuanto describe el proceso de humanización en sus

dimensiones principales, a la luz de las disciplinas humanas contemporáneas. Para tener éxito en la actividad transformadora del hombre, hay que partir del reconocimiento de sus posibilidades iniciales, como principio de toda formación. (Flórez, 1999).

- La condición teológica que confiere sentido a la esencia de la existencia humana, consiste en el despliegue del comprender, como diría Heidegger. Esta es la tarea y la meta de la pedagogía: facilitar que los seres humanos accedan a niveles superiores de sí mismos como perspectiva y finalidad de su formación (Flórez, 1999).
- La condición metodológica, que cuestiona si los enunciados y las acciones pedagógicas particulares están orientadas y definidas por esa perspectiva de formación establecida por la institución educativa (Flórez, 1999).

Según Canfux (1996), un modelo pedagógico expresa aquellas concepciones y acciones, más o menos sistematizadas, que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo. Esta efectividad se refiere al logro de los fines educativos que una sociedad predetermina para transmitir los valores de su cultura y para formar el ideal de persona bien educada que se pretende formar como prototipo de hombre o mujer en un determinado contexto histórico, social y cultural (Canfux, 1996).

La Misión y la Visión de la Institución dan cuenta del tipo de persona que se pretende formar como resultado del proceso educativo, indicando cómo se le piensa en relación con el trabajo, la sociedad, la cultura y el saber. Para lograr estos propósitos es necesario que haya una coherencia perfecta entre la meta que se espera lograr y los

instrumentos, métodos, herramientas y dinámica entre los diferentes actores del proceso. Los elementos que articulan este quehacer del plantel educativo aparecen estructurados en el modelo pedagógico, de tal manera que sirvan como referente para quienes se encuentran comprometidos en la tarea formativa.

Independientemente del esquema propuesto para analizar los componentes de un Modelo Pedagógico, este debe responder a unas preguntas que se consideran cruciales en la actualidad y que orientan en el diseño y sustentación del mismo:

- ❖ ¿Cuál es el ideal del estudiante que se pretende formar?  
(propósitos)
- ❖ ¿A través de qué o con qué estrategias metodológicas se logrará la formación deseada?



- ❖ ¿Con qué contenidos y experiencias educativas concretas se cuentan para adelantar la tarea?
- ❖ ¿A qué ritmos o hasta qué niveles debe llevarse el proceso formativo?
- ❖ ¿Quién dirige el proceso formativo y en qué forma se interrelacionan sus protagonistas?
- ❖ ¿Cómo podemos verificar la efectividad de los procesos y el nivel de formación alcanzado?

## ESQUEMA GENERAL DEL MODELO DIALOGANTE

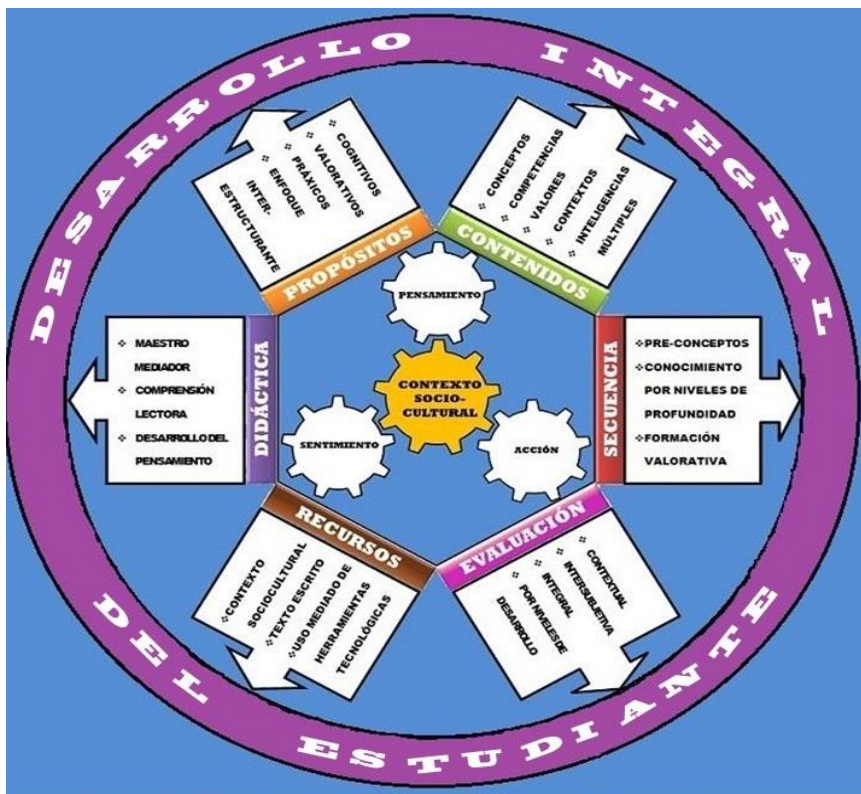


Figura 7. Esquema modelo dialogante aplicado desde las competencias

El papel que tienen los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método, los recursos y la evaluación en el currículo, desde la perspectiva de muchos pedagogos, contiene básicamente los siguientes elementos:

1. Los **propósitos** atañen al sentido y la finalidad de la educación. Comprenden filosofía institucional, énfasis y objetivos estratégicos contemplados en el Proyecto Educativo Institucional.
2. Los **contenidos** hacen referencia a los aspectos que van a ser trabajados en el proceso formativo: campos del saber interrelacionados en sistemas y estructuras para afrontar el conocimiento como proceso de cambio y crecimiento.

3. La **secuencia**, está relacionada con el ordenamiento y concatenación de las acciones, políticas y mecanismos definidos para el logro de los objetivos institucionales.
  
4. El **método** atiende a la relación maestro – saber – educando, en un triángulo dinámico e interactivo que conjuga las distintas formas de enseñanza y de aprendizaje determinadas de acuerdo con el contexto, con las necesidades y los intereses de la comunidad educativa.
  
5. Los **recursos didácticos** dan cuenta de los materiales y medios empleados en el proceso formativo, incluyendo los recursos aportados por la tecnología educativa, las formas de enseñanza y los escenarios de aprendizaje.
  
6. La **evaluación** involucra un sistema dinámico y permanente que incluye el diagnóstico, definición de

competencias a desarrollar y formas de verificar la efectividad de los procesos.

### ***3.4.1 Denominación del método***

Atendiendo a los principios y criterios establecidos en esta propuesta de pedagogía dialogante, desarrollada por un equipo investigadores liderada por Zubiría se tiene en cuenta el concepto “interestructurantes” como reacción al “heteroestructurante” como educación Tradicional. Así de esta manera, se entiende la educación como un proceso en el cual se reconoce el papel activo, tanto del mediador como del estudiante. Se le llama dialogante porque plantea que las ideas, los valores y la praxis social e individual provienen de la interacción dialogante entre el individuo y el medio, en un contexto histórico y cultural determinado.

En términos generales, las características que identifican al modelo pedagógico dialogante son las siguientes:

- ❖ La educación centrada en el desarrollo y no en el aprendizaje.
- ❖ Reconocimiento de la necesidad de trabajar las dimensiones cognitiva, socio-afectiva y práctica.
- ❖ La educación como un proceso en el que tanto mediadores como estudiantes cumplen papeles esenciales, pero diferenciados.
- ❖ Direccionamiento del docente, pero respetando dinámicas y procesos propios y activos del estudiante.

- ❖ El aprehendizaje como un proceso activo y mediado.
  
- ❖ Diversidad de estrategias que garanticen reflexión, aprehendizaje y diálogo.

Hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un enfoque que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo.

Hoy en día, un modelo pedagógico debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligatoriedad que tienen las instituciones educativas y docentes de desarrollar cada una de ellas. Los que tienen la misión de enseñar tendrán especial cuidado en el aspecto cognoscitivo y a su vez la formación de un individuo que se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social. No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico. No se trata de hacer sentir bien al niño y al joven; se trata de formarlo con toda la felicidad, esfuerzo, cuidado, responsabilidad, diálogo y trabajo que ello demanda.

La opción pedagógica más pertinente en la actualidad es la de un enfoque dialogante que considere el papel activo



del estudiante en el proceso de aprehendizaje, pero que también comprenda que la mediación es una condición necesaria del desarrollo. Una postura que reconozca que las ideas no son sembradas en la mente del niño, a la manera de depósitos, sino que conviven, dialogan y coexisten con las anteriores ideas, valores y sentimientos que se manifiestan en el niño y el joven con el que interactúan. Un modelo que considere unas condiciones de diálogo, no sólo en la palabra sino en lo simbólico y en otras dimensiones de la persona que están por explorar y potenciar en el libre desarrollo del niño o joven. Además, entender desde esta óptica que la educación en “tercera persona” (Escuela Tradicional) tiende a anular los intereses de los niños, frenar el desarrollo del pensamiento y a desconocer el papel activo que cumple todo estudiante en el proceso de aprehendizaje; pero que también comprenda que la educación en “primera persona” (Escuela Activa y constructivismo) subvalora el

papel del maestro y la cultura, y sobrevalora las posibilidades de los propios estudiantes.

### ***3.4.2 propósitos en el modelo dialogante***

Un primer propósito es el cognitivo. De acuerdo a la Pedagogía Dialogante, la educación debe enfatizar en el desarrollo y no en el aprendizaje, y para ello es necesario abordar las diversas dimensiones humanas de manera integral para poder desarrollar competencias de carácter general, integral y contextual, con el fin de lograr niveles de idoneidad mayores en ellas (De Zubiría, 2008).

Lo interesante de este modelo propuesto para cumplir es que no sólo se queda en el aspecto cognitivo, sino que también tiene en cuenta los aspectos socioafectivos y la dimensión práxica. Dicho de otra manera es tan importante

el conocer, como el hacer y el ser en relación con el Otro. Las condiciones socio-históricas actuales tendrán como fin el de propiciar un mayor desarrollo integral, pensamiento, afecto y acción. como lo versa la Ley General 115. ( De Zubiría, 2008).

Se tendrá un nuevo enfoque donde el estudiante tendrá un desarrollo auto-estructurante; sin embargo, tampoco pueden ser elegidos sin tener en cuenta las condiciones culturales, sociales, individuales y contextuales, como pretenden los enfoques heteroestructurantes (escuela tradicional). En el modelo dialogante se parte de diagnosticar el nivel de desarrollo de los estudiantes y en especial por detectar sus debilidades y fortalezas, dado que hasta ahora la escuela ha estado centrada exclusivamente en ubicar las debilidades de los niños y jóvenes (De Zubiría, 2008).

En cuanto al segundo propósito es el valorativo. Un modelo pedagógico equilibrado exige el potenciamiento de los aspectos ligados con el desarrollo humano y no solamente con el aprendizaje. Esto lleva como consecuencia a repensar los contenidos que garanticen mejorar nivel de aprendizaje y mejorar las relaciones interpersonales. (Gardner, 1983); es decir, individuos que se conozcan, que comprendan sus orígenes y raíces y que elaboren de manera más reflexiva y activa su propio proyecto de vida individual y social (Gardner,1983).

El tercer propósito es el práxico. Esta competencia praxiológica hace referencia al saber instrumental que el estudiante posee para diseñar, elaborar, aplicar, verificar, socializar y confrontar problemas disciplinares, sociales y culturales de los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales con los aspectos cognitivos. Este saber está

encaminado a la creación de propuestas que, acordes con las necesidades particulares de los contextos en mención y elaboradas a partir de elementos teóricos ofrecidos por las disciplinas, contribuyan a la transformación de la realidad (Gardner, 1983).

La praxis se entiende enmarcada en todas las actividades humanas relacionadas con lo racional: define métodos y se crean “categorías” que permiten el conocimiento más a fondo de éstas actividades. Algunas de las categorías que generalmente se estudian en el proceso de “razonamiento humano” son los fines y medios, el método, el acto, el plan, la eficacia, el rendimiento, etc. La praxiología, de cierta forma, permite satisfacer necesidades ya que la persona como ser racional permite maximizar un fin con escasos recursos (Gardner, 1983).

### **3.4.3 flexibilidad del currículum. Contenidos**

Como se ha mencionado el concepto de currículum según la Ley General 115 son el conjunto de actividades, planes y desde luego los contenidos y saberes asociados para determinado fin educativo proporcionando los elementos esenciales al para su desarrollo y socialización. La idea de fondo es que el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en el vacío, sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado (Coll y otros, 1992, p: 13).

Los contenidos abarcan los contextos cognitivo, procedimental y valorativo. En este sentido, se adaptan perfectamente al sistema propuesto por el MEN a través de los estándares de competencias en las distintas áreas. La estructura e los estándares incluye componentes tan

importantes como el **saber** (conocimientos), el **saber ser** (sentimientos, actitudes) y el **saber hacer** (habilidades en la solución de problemas del contexto). De acuerdo con la propuesta del Ministerio, acoplada magistralmente con el Modelo Pedagógico Dialogante, en los niños y los jóvenes se deben desarrollar competencias científicas básicas en aspectos tales como:

- ❖ Explorar hechos y fenómenos.
- ❖ Analizar problemas.
- ❖ Observar, recoger y organizar información relevante.
- ❖ Utilizar diferentes métodos de análisis.
- ❖ Evaluar los métodos.
- ❖ Compartir los resultados.

En cuanto al aspecto valorativo, el mismo documento propone al maestro desarrollar aspectos actitudinales tales como:

- ❖ La curiosidad.
- ❖ La honestidad en la recolección de datos y su validación.
- ❖ La flexibilidad.
- ❖ La persistencia.
- ❖ La crítica y la apertura mental.
- ❖ Capacidad para la tolerancia y aceptar la exploración científica.
- ❖ La reflexión sobre el pasado, el presente y el futuro.
- ❖ La disposición para trabajar en equipo.

En resumen, los contenidos que se pretende manejar desde el Modelo dialogante, están enmarcados en los siguientes aspectos:

1. Propositiones, conceptos y redes conceptuales
2. Competencias cognitivas



3. Inteligencia inter e intrapersonal (Gardner: teoría de las inteligencias múltiples)
4. Entrenar en competencias básicas, laborales y generales para garantizar una sana convivencia y posibilitando a una mejor calidad de vida.
5. Reconocimiento del carácter histórico, relativo y contextual de los propósitos, de los contenidos y una postura crítica y reflexiva frente al conocimiento.

#### **3.4.4 sobre la forma de enseñar**

Las demandas de la sociedad contemporánea frente al conocimiento le imprimen mayor fuerza al imperativo de aprender a aprender como garantía de construcción de pensamiento, en oposición a la acumulación de resultados de las ciencias y la memorización de teorías no mediadas por el desarrollo cognitivo. La ubicación del alumno frente a

las oportunidades de la interacción tecnológica, tiene mayor importancia desde el punto de vista formativo que del instructivo, si se tiene en cuenta que la capacidad de indagación y búsqueda lo mantendrán cercano a la verdad y al conocimiento actualizado.

En el Modelo Pedagógico Dialogante especial importancia la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento. La lectura se concibe como un proceso interactivo y no como un proceso de decodificación, ya que en la interpretación lectora participan tanto las ideas, actitudes y valores expresados en el texto escrito como las ideas, actitudes y valores que posee el lector, y las cuales están demarcadas en un contexto social e histórico determinado. De este modo, la lectura y la escritura serán comprendidas como competencias sociolingüísticas.

En una segunda acepción de la dimensión cognitiva y ligada con la necesidad de favorecer el desarrollo del pensamiento, el Modelo Pedagógico pretende garantizar que los niños y jóvenes adquieran los conceptos y las redes conceptuales fundamentales de las ciencias y las artes. Es necesario dotarlos de los conceptos, que son los ladrillos sobre los que se arma toda la estructura académica de las ciencias.

Las mesas redondas, las lecturas colectivas, los debates y los seminarios, son excelentes maneras para favorecer el diálogo constructivo y para generar condiciones y actitudes muy propicias ante el aprehendizaje. De tal manera, que los conceptos fueron construidos por fuera de la escuela en el ámbito científico, requiere de dinámicas interactivas que confronten y generen diálogo con los conceptos que previamente habían aprehendido los

estudiantes y demanda de estrategias que los coloquen a ellos y a los docentes en permanente actividad reflexiva. De allí distintas iniciativas en lo que se refiere a la didáctica como son: Seminarios, mesas redondas, foros, entre muchas, hace que la investigación dirigida, sean en mayor medida aprovechadas cuando estén precedidas de explicaciones del docente, cuando exijan lecturas previas y cuando cuenten con la debida intervención del docente antes, durante y después de su desarrollo, siempre y cuando ésta no conduzca a debilitar la participación y reflexión del estudiante y la de sus compañeros.

La relación de docente – estudiante en este modelo propuesto urge resignificar la función de mediador cultural sin perder la ‘autoridad’ y no ‘autoritarismo’; Él es quien planifica, organiza, selecciona jerarquiza y ordena los propósitos y contenidos a ser trabajados. Él debe garantizar

que dichos propósitos y contenidos sean acordes con el nivel de desarrollo del estudiante, tanto a nivel cognitivo, como socio-afectivo y su función esencial será la de favorecer y jalonar el desarrollo del estudiante. Para ello, una condición indispensable es que sus niveles de desarrollo del pensamiento, de formación valorativa y de comprensión lectora sean altos, dado que solo así podrá impulsar a sus estudiantes a lograr dichos techos. Otra condición es que pueda realizar un seguimiento completo e integral del estudiante para que pueda partir de allí para trabajar su zona de desarrollo potencial, tanto a nivel cognitivo, como afectivo y práctico.

El proceso dialogante y por niveles deberá formar un individuo más autónomo que tome decisiones sobre su proceso, que cuente con mayores grados de autoconciencia en torno a sus procesos y que cualifique la planeación de

sus actividades; para ello es esencial que sea eliminada la arbitrariedad propia de un modelo heteroestructurante. La enseñanza dialogada exige que el que aprehende comprenda lo que hace, sepa por qué lo hace, conozca las razones que justifican la elección de las actividades seleccionadas para conseguir las metas y comprenda la organización de su desenvolvimiento (Not, 1992, pág.71)

Las redes de comunicación, los recursos informáticos y los instrumentos técnicos constituyen sólo un apoyo para la mediación que ejerce el docente entre el alumno y el conocimiento. La intermediación de las innovaciones tecnológicas no sustituye ni al docente ni al método, por lo tanto, el docente debe direccionar, con criterios pedagógicos, la programación y el diseño de los contenidos, los procesos y los procedimientos de la enseñanza, de acuerdo a los propósitos y la intencionalidad formativa.

De esta forma se analizarán unos momentos en la ejecución del modelo pedagógico dialogante:

➤ **SECUENCIA**

Uno de los pilares epistemológicos del Modelo Dialogante es que toda representación mental es producto de la interacción activa e interestructurante del sujeto y el medio. En este proceso participan de manera activa los conceptos previos y los conceptos nuevos provenientes del medio (contexto). El otro soporte del Modelo es la concepción de modificabilidad, es decir, que las dimensiones cognitiva, socio-afectiva y práxica del ser humano son susceptibles de modificación, ya sea positiva o negativa (Feuerstein y Terrassier).

Para lograr un aprendizaje sólido, coherente y significativo, el estudiante debe ser orientado en sus primeras etapas de formación, aludiendo a su zona de desarrollo próximo propuesta por Vigotzky en su teoría pedagógica. Esto implica que realice inicialmente sus tareas con la mediación y acompañamiento de un mediador (docente), para que luego esté en capacidad de desarrollarlas solo. En este sentido Zubiría cita a Not afirmando: “La enseñanza dialogada exige que el que aprehende comprenda lo que hace, sepa por qué lo hace, conozca las razones que justifican la elección de las actividades seleccionadas para conseguir las metas y comprenda la organización de su desenvolvimiento (Not, 1992, pág.71).

Así mismo, el trabajo orientado por un modelo pedagógico dialogante exige comprender el aprehendizaje y



el desarrollo como un proceso que se realiza por niveles de complejidad creciente. Para ello, la temática a trabajar deberá conocerse con antelación y justificarse de manera amplia y clara ante el estudiante. Solo así se gana en trascendencia, condición esencial de una mediación de calidad (Feuerstein, 1994). La temática deberá dividirse en niveles de profundidad y no de extensión como ha sido dominante en la Escuela Tradicional y las diferencias entre cada uno de los niveles deberán ser claras para los estudiantes con anterioridad a su realización (Feuerstein, 1994).

Organizar las temáticas por niveles de complejidad y profundidad diferenciados contribuye de manera sensible a fomentar la autonomía de los estudiantes, favoreciendo la organización del tiempo por parte de éstos, la planeación, la programación y la selección de metas a corto y mediano

plazo, respetando de manera clara y decidida los ritmos individuales de aprendizaje, desarrollo, estudio y trabajo.

Mientras que en la educación tradicional la definición de los plazos para entregar trabajos y tareas o presentar evaluaciones son fijados por el profesor de manera arbitraria, subjetiva y espontánea y, de otro lado, en los enfoques autoestructurantes se tienden a eliminar las lecturas, las tareas y los trabajos, en un modelo dialogante que organice y respete los niveles propios del aprendizaje y el desarrollo, debe existir una definición previa, la cual no deberá ser violada por parte del profesor ni por parte del estudiante; dicho proceso debe delimitar con antelación los techos correspondientes a cada uno de dichos niveles” (Feuerstein, 1994).

Por otra parte, desde este enfoque la formación es valorativa y disciplinar como ha sido sustentado con tanta

fuerza en las reformas educativas implementadas recientemente en diversos países del mundo. Se trata de llevar al docente a construir contenidos y a elaborar estrategias que nutrirán el trabajo transversal jalonado desde valores y servirá de orientación efectiva en el proyecto de vida personal y social.

### ➤ **RECURSOS**

Las estrategias metodológicas propuestas en el Modelo, exigen del docente mediador una alta dosis de creatividad, dinámica y optimización de los recursos del medio, con el fin de ofrecer ambientes de aprendizaje en los cuales los estudiantes encuentren todos los elementos de carácter conceptual y las herramientas para trascender hacia etapas más avanzadas, teniendo siempre como referente el contexto sociocultural donde se encuentran inmersos. La

potenciación de la competencia lectora requiere la dotación de libros actualizados en las más diversas temáticas y un sistema de trabajo que posibilite el acceso de todos a los medios disponibles bajo criterios de equidad y respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje que caracterizan a los colectivos de estudiante en su proceso de formación.

Las herramientas tecnológicas, encerradas bajo el término de Tics, especial importancia en este modelo de formación, por cuanto están orientadas hacia el desarrollo de competencias en diferentes campos, proyectando a docentes y estudiantes en diferentes escenarios de trabajo donde los roles cambian, el estudiante interactúa con la máquina en un proceso dinámico permanente y el docente aporta en el diseño, seguimiento, acompañamiento y evaluación de los diferentes aprendizajes que se van alcanzando.

## ➤ **EVALUACIÓN**

Los principios evaluativos de la pedagogía dialogante son la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. El cuándo o la pregunta sobre si la evaluación debe hacerse al inicio (diagnóstica), a lo largo del proceso (permanente) o al final (sumativa), el proceso está condicionado a las necesidades específicas del contexto y puede utilizarse para diferentes fines por parte del docente. No se debe concebir siempre la evaluación como una rendición de cuentas, sino como un proceso que se retroalimenta permanentemente y que ofrece espacios y oportunidades para el mejoramiento continuo, tanto del estudiante como del docente. Es allí donde se evidencia la efectividad de las prácticas pedagógicas del maestro y donde se requiere ese necesario diálogo entre mediador, estudiante y conocimiento, para que

esta trilogía redunde en el desarrollo integral de la persona, que es el objetivo central de cualquier proceso formativo.

En síntesis, las características de la evaluación propuestas en el Modelo son:

- ❖ Aborda las tres dimensiones humanas (cognitiva, valorativa y práxica).
- ❖ Es intersubjetiva: participan en ella el estudiante, los docentes y los compañeros (auto, hetero y coevaluación)
- ❖ Evalúa el potencial, el cual gracias a la mediación, puede convertirse en desarrollo real.

**4. CUARTO MOMENTO:  
HACIA UN NUEVO DISEÑO CURRICULAR EN LA  
EDUCACIÓN RELIGIOSA**



Figura 8. *Pintura Árbol de la vida (1909) de Gustav Klimt*

El árbol de la vida recoge la trayectoria vital del ser humano como un intrincado camino con múltiples intersecciones, una sucesión de anhelos que, en ocasiones, se ven realizados y que definen la dirección que toma. El fin de la vida, la muerte, da sentido a la existencia, y por ello, representada por el pájaro negro. Además, pueden encontrarse símbolos religiosos de distintas procedencias: como la representación de un ojo dentro del triángulo o el pez para recordar la representación cristiana de Dios y representaciones religiosas egipcias como el halcón (<http://julio-san.blogspot.com/2012/07/gustav-klimt-viena-1862-1918.html>)



#### **4.1 la educación religiosa y la interculturalidad**

A lo largo de la historia no se ha desconocido la realidad pluricultural y etnocultural de Americana Latina y el Caribe está marcada por la cultura occidental, cuya memoria, conciencia y proyecto se han presentado siempre en impartir una Educación Religiosa confesional y actualmente no confesional, predominando el estilo de vida común de la sociedad y las posibilidades que ofrece el período post moderno.

Así, la postmodernidad sería el fracaso de la pretensión reduccionista de la razón moderna, que lleva al hombre a cuestionar tanto algunos logros de la modernidad como la confianza en el progreso indefinido, aunque reconozca, como lo hace también la Iglesia (cf. GS 57), sus valores.

De tal manera, que la modernidad, con sus valores y contravalores, como la post-modernidad en tanto que espacio abierto a la trascendencia, presentan serios desafíos a la evangelización de la cultura. De ahí, la Conferencia Episcopal de Latinoamérica se pronuncie sobre este influjo impuesto por la misma historia:

La cultura moderna se caracteriza por la centralidad del hombre; los valores de la personalización, de la dimensión social y de la convivencia; la absolutización de la razón, cuyas conquistas científicas y tecnológicas e informáticas han satisfecho muchas de las necesidades del hombre, a la vez que han buscado una autonomía frente a la naturaleza, a la que domina; frente a la historia, cuya construcción él asume; y aun frente a Dios, del cual se desinteresa o relega a la conciencia personal, privilegiando al orden temporal exclusivamente” (Numeral 252).

Tradicionalmente a los sistemas educativos se les pide que eduquen en las identidades nacionales. Esto que, a primera vista no es malo, acarrea un grave peligro subrayado por los actuales defensores de una educación intercultural: la negación de la diversidad cultural. Negando de este modo el carácter pluriétnico, plurireligioso y pluricultural y multisocial en clase y género. Pues es un tipo de educación que ha favorecido un contexto, para el caso de América Latina, en donde las minorías son excluidas y no reconocidas, donde prima la mirada del “hombre blanco” y su historia, en donde se fortalecen y alimentan las discriminaciones de género y en donde se reproducen los prejuicios sexistas y machistas (Jiménez, p.5).

Pero hay otros factores que exigen y fundan una educación intercultural, ligados a la actual sociedad globalizada. Existe también el peligro del fundamentalismo y

de los nacionalismos, muchos de ellos con hondas connotaciones de carácter religioso. En este contexto, Manuel Jiménez cita a Ana Maria de Donini (2001): “el desafío parece estar en la construcción de una *ethos* compartido y contenedor de las diferencias que propicie el diálogo intercultural y el enriquecimiento de lo propio, no sólo tolerando, sino valorando e integrando la alteridad”. Y “esto implica: reconocer y valorar la diversidad cultural (Jiménez)

Juan José Tamayo(2003) en su libro “Diez palabras claves sobre paz y violencia en la religiones” comenta que después de los atentados del once de de septiembre, hay estudios que se centran en fundar la interculturalidad como alternativa a la violencia, especialmente de motivación religiosa. Se considera que la interculturalidad es una alternativa porque aparece como una actitud y una disposición para la convivencia, ya que permite vivir las

diferencias en un horizonte de diálogo, de solidaridad y de paz. Todo ello funda un llamado muy actual para las religiones: la tarea y la necesidad del diálogo interreligioso (p. 259).

El Magisterio de la Iglesia declara en el Concilio Vaticano II este diálogo interreligioso, en cuanto tienen en común con las religiones no cristianas como son el Islam, budismo y el hinduismo y todo sistema religioso que estén en búsqueda de la verdad, de la promoción humana y progreso de los pueblos.

Esta percepción y conocimiento penetra toda su vida con un íntimo sentido religioso. Las religiones, al tomar contacto con el progreso de la cultura, se esfuerzan por responder a dichos problemas con nociones más precisas y con lenguaje

más elaborado...La Iglesia Católica nada rechaza de lo que estas religiones hay verdadero y santo. (Aetate, 1965)

Se prefiere el término “interculturalidad” o “interculturalismo” que el de multiculturalidad. Las razones son varias. Un estudioso español de educación intercultural y de educación para la paz, Martín Rodríguez Rojo, las describe en sus estudios, a partir del análisis de dos teorías que intentan explicar el fenómeno cultural: la teoría del relativismo cultural y la teoría, precisamente, del interculturalismo. La primera de ellas, la del relativismo, parte de una comprensión esencialista de la cultura.

Esta teoría plantea la tolerancia entre culturas separadas, pero al no entender que existe una mutua interacción entre ellas, capaz de influir en el cambio constante de las mismas hasta mejorar las características de

cada cual, defiende que cada cultura es estática, encerrada en sí misma. Desde esa postura se justifican comportamientos inadecuados e irrespetuosos de la diversidad cultural, tales como el paternalismo, el etnocentrismo, el eurocentrismo, el nacionalismo, la discriminación, la marginalización y el racismo

La teoría interculturalista, por el contrario, intenta explicar las diferencias culturales desde la perspectiva interaccionista. Esta teoría defiende y admite la existencia de conflictos en la sociedad, y se apoya en el evolucionismo multilineal y en la teoría de los sistemas. Rechaza, por ello, el proyecto asimilacionista por considerar que ninguna minoría étnica debe ser copia de la cultura mayoritaria y, además, entiende que ninguna cultura es acabada y estática, sino que es posible evolucionar y mejorar con las

aportaciones e influencias que recíprocamente los grupos culturales producen.

Por lo mismo, es una teoría que subraya el hecho de ver las culturas diferentes como posibilidad de riqueza, y no como un obstáculo. La diversidad cultural se convierte en fuente de orgullo, la diferencia en un principio de complementariedad, todas las culturas son igualmente respetables y tienen necesidad unas de otras. Ninguna ha llegado al desarrollo total y el diálogo es la puerta por donde entran valores, modos, actitudes y costumbres. (Rodríguez, 1995:63).

El término interculturalidad va más allá del término multiculturalidad, y por eso se prefiere. Por multiculturalidad o multiculturalidad se entiende únicamente el reconocimiento de un fenómeno social: la existencia de muchas y diversas



culturas en el mundo. Se admite el hecho de la diferencia cultural, pero no se incorporan mutuamente los valores de las culturas diferentes. Acepta de este modo la existencia de culturas desiguales, superiores o inferiores. La interculturalidad, por el contrario, añade, al hecho del reconocimiento de la diversidad cultural, el hecho de que se puede alcanzar una interdependencia enriquecedora de culturas. “La interculturalidad, es un paso más sobre el multiculturalismo, cuyas carencias intenta corregir. No se queda en la mera coexistencia de culturas, etnias y religiones, sino que defiende la interacción cultural. Además de actitudes de tolerancia y diálogo, implica comunicación fluida entre grupos cultural, religiosa, étnica y socialmente diferentes, comunicación intercultural, así como diálogo interreligioso y convivencia dinámica, en cuanto esto supone enriquecimiento de la propia cultura y de los demás. Y todo

ello, asumiendo los conflictos que puede generar –y que de hecho genera- la interculturalidad”. (Tamayo, p:262).

Por eso, la interculturalidad es la otra cara de la globalización”. Pues si bien “la globalización promueve un modelo único de pensamiento, de cultura, de política y de economía, la interculturalidad subraya la heterogeneidad y el mestizaje de culturas, religiones, lenguas y cosmovisiones. Si la globalización se basa en una relación asimétrica entre la cultura dominante y las culturas dominadas, la interculturalidad defiende la posibilidad de interacción simétrica entre todas las culturas. (Tamayo, p:262).

Aplicado al campo de la educación, Ana María De Donini reconoce la existencia de tres modelos parciales en relación con el “tratamiento” en la escuela del problema del pluralismo cultural. El primero es el modelo de asimilación,

en el cual la cultura dominante se constituye como el único modelo posible, y la discrepancia es marginalidad. El segundo es el modelo de la compensación, que transforma lo diferente en deficiente y relaciona la diversidad con carencias. En este modelo la clase media urbana es el paradigma y se desconoce el capital cultural de la socialización primaria de los grupos. El tercero es el modelo multicultural, que acentúa el pluralismo y la diversidad y que, si bien acepta la diferencia, niega la interacción positiva entre los diversos grupos. Según esta misma autora, el modelo intercultural supera estos modelos, pues responde a la concepción de una sociedad pluralista pero integrada, es decir, en donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división: (De Donini, p:19-20).

Hay otros enfoques educativos en el campo de la multiculturalidad e interculturalidad. El primero, limitado en su comprensión, es de educar para igualar o de la asimilación cultural. Es limitado, y hasta equivocado, pues lo que busca es que el estudiante de la cultura minoritaria o marginada transite hacia la cultura dominante. El segundo, ya con un enfoque más válido, llamado de entendimiento cultural o de conocimiento de la diferencia se orienta a que el estudiante aprenda sobre los diversos grupos culturales, y ese aprendizaje pasa por la apreciación y aceptación de las diferencias. El tercero, de pluralismo cultural, llamado así porque busca preservar y extender el pluralismo, ve las diferencias como algo valioso y bueno para el bienestar de la sociedad en orden a la superación del etnocentrismo y las xenofobias. El cuarto enfoque llamado educación bicultural, pues ha de capacitar al estudiante para vivir en las dos culturas, la minoritaria y la mayoritaria de acuerdo al caso de

cada uno. Y el quinto y último, llamado educación intercultural como transformación, pues lo que busca es la concientización y liberación de los estudiantes de los grupos minoritarios, lo que significa que los grupos minoritarios se adaptan de forma pasiva y acrítica a la cultura dominante, sino que luchan y se oponen a ella. (Cfr. Op. Cit. Manuel Jiménez, p. 8)

#### **4.2 Relaciones y rupturas. Diálogo interreligioso**

El Director James Wimberley, de la División de Políticas de Educación y Dimensión Europea de la Dirección de Educación Escolar, realizó un estudio para el Consejo de Europa afirmando que antropológica, social y culturalmente, la interculturalidad esta a la base del diálogo interreligioso. El diálogo interreligioso o diálogo entre las religiones, será una dimensión central de todo diálogo intercultural que quiera

merecer ese nombre. De esta manera, se puede llegar a hablar de diálogo entre religiones y/o culturas como si fueran casi sinónimos. (Recuperado de [www.unesco.org/publications/prospects/prospectspdf/126s/wims.pdf](http://www.unesco.org/publications/prospects/prospectspdf/126s/wims.pdf)).

Con las aclaraciones anteriores el diálogo interreligioso es visto como una alternativa a la violencia especialmente de motivación religiosa, y es también una salida a la globalización neoliberal homogeneizante, como lo afirma Manuel Jiménez. Esto lleva una actitud y una disposición para la convivencia, la superación de posiciones etnocéntricas y la vivencia de la paz. Se trata, de asumir y comprender también las religiones desde un nuevo paradigma: el de la inclusión (Jiménez, p.9).

En este sentido Juan Bosh, citando a Raimon Pakinar ejemplifica los elementos de este paradigma que, por lo demás, implica una nueva comprensión (o mejor la comprensión auténtica de lo religioso). Se trata de superar dos tipos de posiciones muy enraizadas en la historia religiosa de occidente: o se conquista al otro o se defiende del otro. Y asumir una tercera alternativa: acercarse al otro. No para conquistarlo haciéndolo nuestro, rechazándolo y anulándolo, sino para enriquecernos mutuamente en nuestra diversidad, que es el requisito necesario para una verdadera comunión. Hay que superar las miradas y toma de posición de conquista y de defensa, porque nos colocan en una dinámica de lucha, de combate, de violencia y de poco respeto por las diferencias. (Bosh, 2004:159-185).

Es decir: ha de superar de un paradigma violento y “guerrero” entre las religiones a uno pacífico y no violento.

Pues la confrontación, produce aislamiento, incomunicación, sectarismo, miedo al otro, fanatismo religioso y fundamentalismo. Por el contrario, el paradigma del acercamiento permite y favorece el descubrimiento del otro y de lo otro, el diálogo, la cercanía, la colaboración mutua y la convivencia. Paradigma nuevo que responde a lo señalado por varios estudiosos en los puntos anteriores: el de encontrarnos en la era planetaria, como lo describe el mismo Morin. (Bosh, 2004:160).

Acercarse al otro”, en el caso de las relaciones entre las distintas religiones, no se trata, de hacer una amalgama entre las religiones, sino que de que se conozcan más manteniendo cada una su propia identidad. Por eso se habla de un estado de “comunidad cordial”. Estado que parte del presupuesto “que las otras religiones han sido capaces de alcanzar a través de otros medios, de otros caminos de revelación y en otros contextos culturales y geográficos una



riqueza salvífica que no tiene que ser demoledora de nuestro patrimonio religioso, sino complementario. (Bosh, 2004:160).

### **4.3 laicidad ¿neutralidad o exclusión?**

Continúa Manuel Jiménez citando a Pedro Chico Rodríguez (1977) la laicidad no es solo un paradigma educativo, es un paradigma social. Es un signo de la sociedad moderna. En sus componentes más moderados, conduce a la separación entre las fuerzas y poderes políticos y las personas e instituciones religiosas. En sus componentes más radicales aspira a la superación total del fenómeno religioso. Por una parte desea separar totalmente toda estructura económica, política, industrial, cultural o social de los valores u organismos intelectuales de matriz confesional o espiritual; por otra intenta ignorar todo lo

espiritual y trascendente. Sin desconocer la segunda tendencia de la laicidad, interesa subrayar los elementos de la primera, por considerar que es la que mejor responde a los valores de la pluralidad y de la diversidad, con la exigencia del reconocimiento y valoración del otro (Jiménez, p. 10).

No se puede desconocer que la Iglesia desarrolla hoy su misión en un contexto de laicidad que asume sin reservas, pero en el cual también marca sus diferencias con el laicismo. La laicidad propone para la Iglesia y el Estado un modo nuevo de vivir para garantizar el bienestar y la convivencia: desde el respeto de las diferencias, dejando de lado cualquier tipo de dogmatismo y de intolerancia de parte y parte, conformando así un nuevo estilo de relaciones en una sociedad abierta y plural. Este tipo de laicidad, cuando se torna fuerte, se convierte en laicismo, el cual ya no se

basa en la neutralidad sino en la exclusión. Razón por la cual es posible entender por laicismo como ante o contra religión. Según este modo de entender las creencias religiosas no sólo se sitúan en el mundo de lo privado, también se considera como algo fuera de la razón. Llegando así al extremo de reconocer o validar lo que es distinto, al otro, en este caso, lo religioso. Lo que a su vez, plantea un nuevo reto al cristianismo: mostrar su relación y correspondencia con la racionalidad humana

Desde que en las sociedades occidentales de un modo constitucional existe la separación y la autonomía entre Estado e Iglesia, se habla de Estados laicos. Laicos no quiere decir ateos o indiferentes ante el hecho religioso. Quiere decir, más bien, neutralidad del Estado frente a la religión de cara a la igualdad y al respeto de la diversidad y la libertad de creer o no creer. La separación del Estado y de

toda iglesia no significa lucha contra la religión, sino simplemente, vocación a la universalidad, y a lo que es común a todos los seres humanos, más allá de sus diferencias, incluso las de carácter religioso. El Estado laico, se fundamenta solo en la Constitución la ley sobre lo que es común a todos los seres humanos, el interés común, sin privilegio de algunos sobre los demás. Lo que excluye toda dominación fundada en un credo impuesto a todos por parte de algunos.

Laicidad significa neutralidad en materia religiosa, pero no neutralidad valorativa o moral. No sólo permite, sino estimula una educación en valores. Comprende y alienta principios, como el respeto, la tolerancia, la libertad de conciencia, y la igualdad jurídica ante la ley; principios que, a su vez, implican una profunda consideración de la libertad, de la igualdad y de la justicia. Pues libertad e igualdad, son

los valores y principios esenciales de la laicidad. La laicidad pone de relieve lo que une a los seres humanos antes de valorar lo que los divide, siendo así también principio de fraternidad y de solidaridad. No busca imponer una visión del mundo: crea las condiciones para que cada quien libremente construya la propia. Se trata de implantar una nueva cultura desde la inclusión donde se pueda vivir en armonía y se pueda participar en las decisiones fundamentales para el desarrollo de los pueblos.

#### ***4.3.1 El riesgo del relativismo cultural***

Según Manuel Jiménez, el Estado laico bien entendido, no significa relativismo que con pretexto de tolerancia todo lo admite y lo considera igual. Se trata de no cuestionar esa tolerancia, apartándola de toda interacción la posibilidad de una solidaridad bien fundada y la empobrece

hasta reducirla a un ideal. El relativismo genera un tipo de reconocimiento de la diferencia que, en vez de fomentar la interacción razonada y la negociación sobre escenarios que reduzcan la exclusión, abre la puerta a la naturalización de las diferencias culturales, a la inferiorización y, en última instancia, a la segregación. Además, esto conlleva a promover una solidaridad restringida a quienes son culturalmente afines, no a una solidaridad profunda basada en el diálogo de perspectivas alternativas (Jiménez).

El problema de gestionar la diversidad cultural, dice Terrén (2003) consiste asumirla en un proyecto integrador y en constante negociación. Pero el relativismo no ofrecerá base suficiente para este punto por el carácter tremendamente restrictivo de la solidaridad que alimenta. El relativismo produce solo una convivencia humana y para revestir de tolerancia lo que no es más que simple

incomprensión y rechazo de la deliberación. (Terrén, 2003 p.5 -28).

En el ámbito educativo, laicidad es la expresión del principio histórico de separación del Estado y las iglesias, así como de un conjunto de normas que, por un lado, impiden al Estado establecer preferencias o privilegios a favor o en contra de religión alguna y, por otro, de la garantía de la libertad de creencias, de la cual se derivan derechos específicos para todo individuo, a saber: tener o adoptar la creencia religiosa de su preferencia, o bien no profesar creencia religiosa alguna y no ser objeto de discriminación, coacción u hostilidad por causa de tales creencias religiosas, ni ser obligado a declarar sobre ellas.

Manuel Jiménez hace alusión a Pedro Chico González en su obra: La Escuela cristiana, cuando la

autonomía se construye en una escuela laica, lo que no significa antirreligiosa. Claro que hubo y hay aún hoy día un laicismo de inspiración indiferentista o ateo, antirreligioso y anticlerical, que quiso hacer de la escuela laica un baluarte de resistencia y lucha frente a la influencia -entonces dominante y reaccionaria- de las ideas religiosas en la educación

En este sentido la formación en lo humano sería técnica y cívica. Por tanto, esta formación no contendrá nada confesional pero sí que sea de fuerza “liberadora” como hecho religioso. Valdría la pena preguntarse hasta qué punto este tipo de “laicismo” ha alimentado no solamente en el conflicto de racionalidades, sino además prejuicios y estereotipos frente a la religión y la Iglesia. En cualquier caso, lo que se esperaría es mayor objetividad y justicia en la presentación de lo religioso. Habría que evitarse todo tipo



de presentación sectaria, violenta y mentirosa del mismo. Pues todo ello va en contra del “ethos o cultura académica y sus valores. No es tampoco oponerse a la mirada crítica y a la toma de posición libre y razonada. Por el contrario, eso habría que buscarlo en el contexto educativo, con mayor razón en el nivel superior y universitario. Lo que no se comparte son las presentaciones sesgadas e interesadas, destructivas y malintencionadas.

Desde una laicidad no extremista, por otro lado, se ha elaborado un modelo educativo para la educación religiosa no confesional ni confesante de la misma, sino más pensado como cultura religiosa, dejando la catequesis para las comunidades de fe. Modelo que reconoce la importancia de un conocimiento serio y reflexivo del hecho religioso en la escuela, ya que el mismo hace parte de la vida y de la cultura. Pues es un hecho que la escuela no puede suprimir

esta realidad aunque no la estudie. Así como también se considera un acto de intolerancia suprimir el hecho religioso en vez de ponerlo en cuestión y hacer de él objeto de reflexión crítica. (Jiménez, p.41-45).

Manuel Jiménez citando a Flavio Pajer (2002) se ha llegado, en algunos países, a construir un área de religión no regida por las Iglesias o confesiones, sino por el Estado, en donde el estudio de la religión en clave cultural y laica, es muy importante para la comprensión del patrimonio histórico y cultural de estos pueblos. Propuesta que se explica, en razón del aumento de la ignorancia de las jóvenes generaciones en esta materia. Ya no se trata que las iglesias o confesiones ofrezcan formación a sus creyentes, sino que el Estado, incluso como alternativa a la oferta confesional, ofrezca a los estudiantes formación en cultura religiosa, en orden a la construcción de ciudadanía en las

actuales sociedades pluriétnicas y pluricultural. Y esto es lo que se conoce “función ética de la religión en la escuela pública”, ya que además de la formación en cultura religiosa, también se orienta a la formación de la conciencia ciudadana respetuosa de las diferencias, especialmente religiosas.

Para entender mejor el porqué de la introducción de esa función ética de la educación religiosa, no olvidar que laicidad, escuela laica y educación para la democracia van de la mano. Esta última, implica capacitar al ser humano, para discernir, para adoptar, para comprometerse consigo mismo y con los demás, para mejorarse continuamente. Esto solo es posible en mejores condiciones humanas enraizadas en valores de libertad y de conciencia a una educación. La educación para la democracia y la convivencia tiene a la base la concepción de que el fin de la escuela es la formación de ciudadanos.

Quienes estudian esta postura, creen que en esta perspectiva no todo es tan alentador ni respetuoso de la identidad de la religión y del cristianismo. Pues de hecho reduce la religión y el cristianismo a un mero hecho humano, uno más entre las tradiciones que se han configurado con el proceso del ser humano sobre la tierra, sin admitir en ella ninguna dimensión sobrenatural o referencia a la divinidad. Se ignora cualquier tipo de verdad objetiva o principio general que sustente lo religioso. Por eso, más que una postura pluralista y respetuosa de la libertad en el creer, lo que produce es un agnosticismo, más que tolerante, indiferente, más que neutra, escéptica. Al promulgar la máxima neutralidad en la aplicación del derecho de libertad religiosa, rechaza cualquier tipo de proselitismo que pueda promover algún tipo determinado de confesionalidad. Por lo que más que laicidad, detrás de ello se esconde es un laicismo artificial y esterilizador.

No obstante lo valioso que puede tener esta perspectiva para justificar y fundar la educación religiosa, el laicismo comporta una concepción pagana de la existencia, la cual tolera la religión, en el sentido de “aguantar”, siempre y cuando se limita a satisfacer necesidades estrictamente privadas e individuales de los individuos, y no la comprende como un componente de las identidades de los ciudadanos y del proyecto común. En el fondo, el laicismo va muy de la mano de la increencia, de la indiferencia y de las nuevas formas de religión cercanas al paganismo, lo que a su vez va a caracterizar lo que se conoce como “cristianismo posmoderno”. Todo lo cual pone en juego, y en riesgo, el sentido y la identidad misma del cristianismo, al negar la posibilidad de la revelación histórica. Por lo que, al reducir el cristianismo a un componente esencial de nuestra tradición cultural, aceptando de él únicamente sus valores culturales, filosóficos, éticos, psicológicos y estéticos, en donde prima,

ante todo, la función ética del mismo en orden a la convivencia, a la solidaridad y a la paz. La dignidad de la religión no procede de su vocación originaria, sino del juicio de la ética, y de una ética como propuesta laica, basada en la razón. (Jiménez).

Según Artacho López (1989), ante estos peligros reductores, el cristianismo se enfrenta a la necesidad de mostrar su identidad desde la revelación histórica. Lo que en el campo educativo, exige métodos adecuados que respeten y manifiesten esta identidad. Métodos que no vacíen o desvirtúen la religión, reduciendo las mediaciones a su simple realidad cultural. Ya que el aprendizaje de la religión consiste en establecer con las mediaciones (elemento material - patrimonio social y cultural de la religión) una *adecuada relación*, en donde adecuada significa que no debe prescindirse de la cualidad religiosa que tiene

(significado atribuido por el grupo religioso), razón por la cual no se aprende, se enseña o se estudia religión solamente desde criterios históricos, filosóficos o económicos, sino desde la religión misma. (Artacho, 1989, p.47)

#### ***4.3.2 Crisis en la Educación confesional y la Educación Escolar***

Según el pedagogo contemporáneo Guy Avanzini, existe actualmente una tensión que toca el sentido, la presencia y el papel de la educación confesional y la educación religiosa en la escuela. Tiene que ver con los papeles respectivos que se le tiene que dar a sus finalidades temporales y espirituales. Y ello obedece, además, a un cambio en el modo de pensar la educación. Se pasó de una escuela que tenía por objetivo formar al creyente y ayudar a su salvación, a otra que se orienta a la preparación del ciudadano, del profesional competente o del productor. “El

problema, afirma, afecta en particular a la enseñanza católica” (Artacho, 1989). Que, aunque lo ha enfrentado a lo largo de toda la historia, hoy se encuentra más dividida entre la exigencia de autenticidad, que le impide comercializarse sólo en beneficios de ambiciones individuales y le impone la fidelidad a una concepción cristiana del hombre, y la presión de tantas familias para las cuales la prioridad de lo espiritual no es ni imperiosa ni evidente” (Jiménez).

Por otro lado, la Comisión Delors, al hablar también de las actuales tensiones en el mundo de la educación, señala igualmente la tensión entre lo espiritual y lo material. Pero no sólo subraya esta tensión. También afirma abiertamente la importancia de la religión en la actual sociedad planetaria, plural e intercultural, en orden al aprender a vivir juntos. Tres afirmaciones dan prueba de ello. La primera dice: “Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su



historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse a la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos” (Delors, p.22) . La segunda: “Si se enseña a los jóvenes a adoptar el punto de vista de otros grupos étnicos o religiosos, se pueden evitar incomprendimientos generadoras de odio y de violencia en los adultos. Así pues, la enseñanza de la historia de las religiones o de los usos y costumbres puede servir de útil referencia para futuros comportamientos”. Y la tercera:

“Sin embargo, debería incumbir a la escuela explicar a los jóvenes el sustrato histórico, cultural y religioso de las distintas ideologías con que están en contacto en la sociedad circundante o dentro de su establecimiento o de su clase. Ese trabajo de explicación –que se puede efectuar eventualmente con la intervención de participantes

exteriores- es delicado, ya que no debe herir las sensibilidades, y puede hacer entrar en la escuela la política y la religión, que por lo general están proscritas”. (Delors, p.22).

De este modo, la Comisión Delors habla de una presencia de la religión en la escuela que va más allá de la tradicional clase confesional, llamando la atención sobre el papel de la religión de cara a la construcción de una sociedad democrática respetuosa de las diferencias. Es decir, y este puede ser su pensamiento aunque no sean sus palabras, una presencia de la religión en la escuela más acorde al contexto de interculturalidad. El documento Delors, por otra parte, enuncia de modo indirecto, pues esta no es su posición, un problema que enunciamos cuando tocamos lo referente a la laicidad: el rechazo, en nombre de la laicidad de la escuela pública, de la religión y de la clase de

religión, de modo particular. Pues como lo señala, no faltan contextos donde la religión está proscrita.

#### 4.4 PROPUESTA DISEÑO CURRICULAR

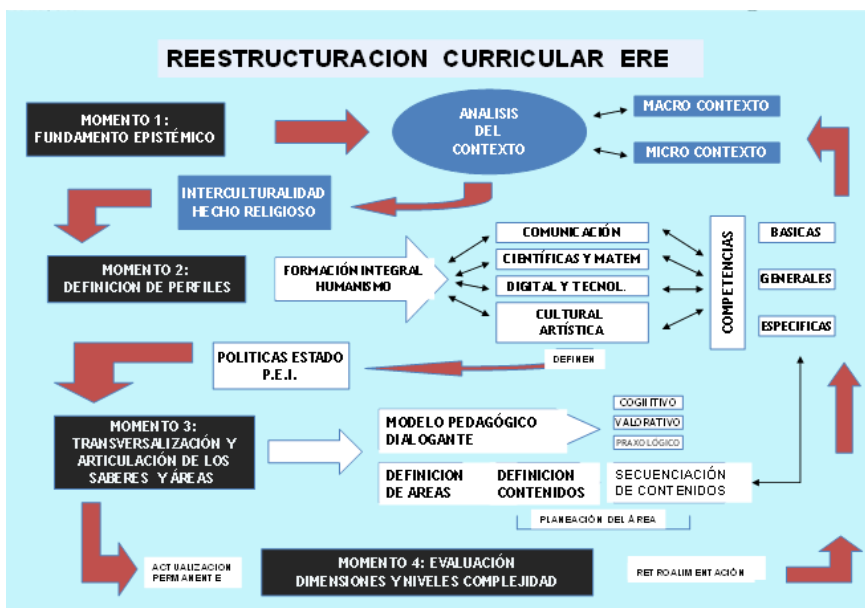


Figura 9. Esquema propuesta curricular desde racionalidad compleja

Los términos “competencias” se han aplicado de manera contundente en esta tiempo histórico donde la ‘economía mundial’ exige estar capacitados en el campo de la producción relacionado indudablemente al fenómeno de la globalización. De ahí que las políticas estatales orienten la educación desde las competencias generales y laborales. Por su puesto, la Formación Religiosa en el aula no puede estar ajena a esta realidad en cuanto a los currículos de la Enseñanza Religiosa en Colombia.

Después de este trayecto ente conexiones y rupturas y análisis profundizado desde una mirada antropológica, sociológica y teológica, se propone al cierre de esta Obra de Conocimiento, un nuevo diseño curricular aplicado a la Educación Religiosa superando y reestructurando el Curriculum tradicional propuesto por la Conferencia Episcopal de Colombia (1994) según acuerdos con el

Ministerio de Educación Nacional consistente en un currículo “lineal” como se mostrará posteriormente

Cabe anotar que este Curriculum de Educación Religiosa enseñado en todas las instituciones educativas del país, es en la práctica “confesional”, apoyados en los acuerdos internacionales con la Santa Sede y otros que salvaguardan la presencia de un Curriculum de enseñanza religiosa que se aplica actualmente tiene algunas bondades, pero no responden al contexto socio-cultural del niño o joven de hoy. Lo patentado por los prelados de Colombia se ve reflejado en los esquemas del libro Guía para el desarrollo de los contenidos de la ERE en los niveles de Básica Secundaria y Media (CEC, Departamento de Catequesis Bogotá, 1994, pág. 34-38).

A continuación se presentan unos esquemas de los lineamientos oficiales de la Conferencia Episcopal adoptados para Enseñanza Religiosa Escolar, avalados por el MEN, respetando los acuerdos internacionales como es el Concordato con la Santa Sede en el Vaticano, desde una postura del Magisterio de la Iglesia.

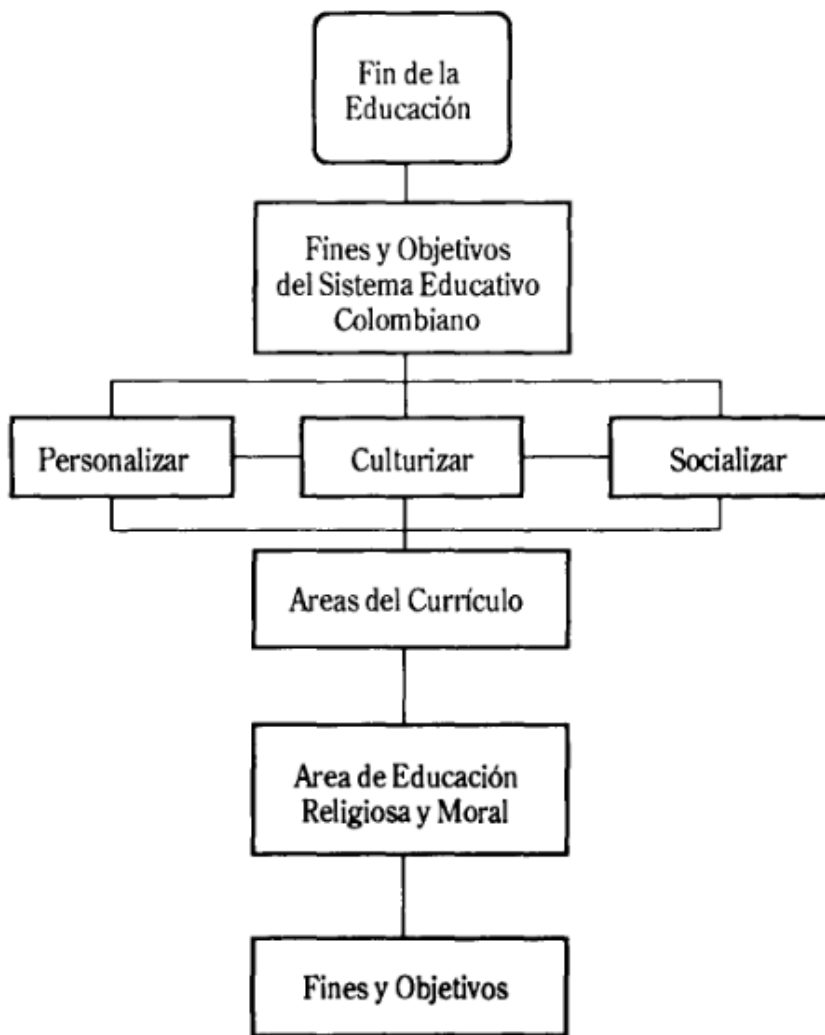


Figura 10. *Esquema Enseñanza Religiosa Escolar sobre fines y objetivos*

Este primer esquema muestra un currículo de tipo “confesional”, incluyendo lo religioso cristiano y lo moral. La postura actual será de abrirse a un nuevo Curriculum de sistema abierto a otras confesiones religiosas, o bien a aquellos que se declaran “ateos” o “agnósticos”, beberán de una misma fuente. De todas maneras su estructura ha sido lógica por su historicidad pero no suficiente para los nuevos retos de esta época, donde predomina el diálogo interreligioso.



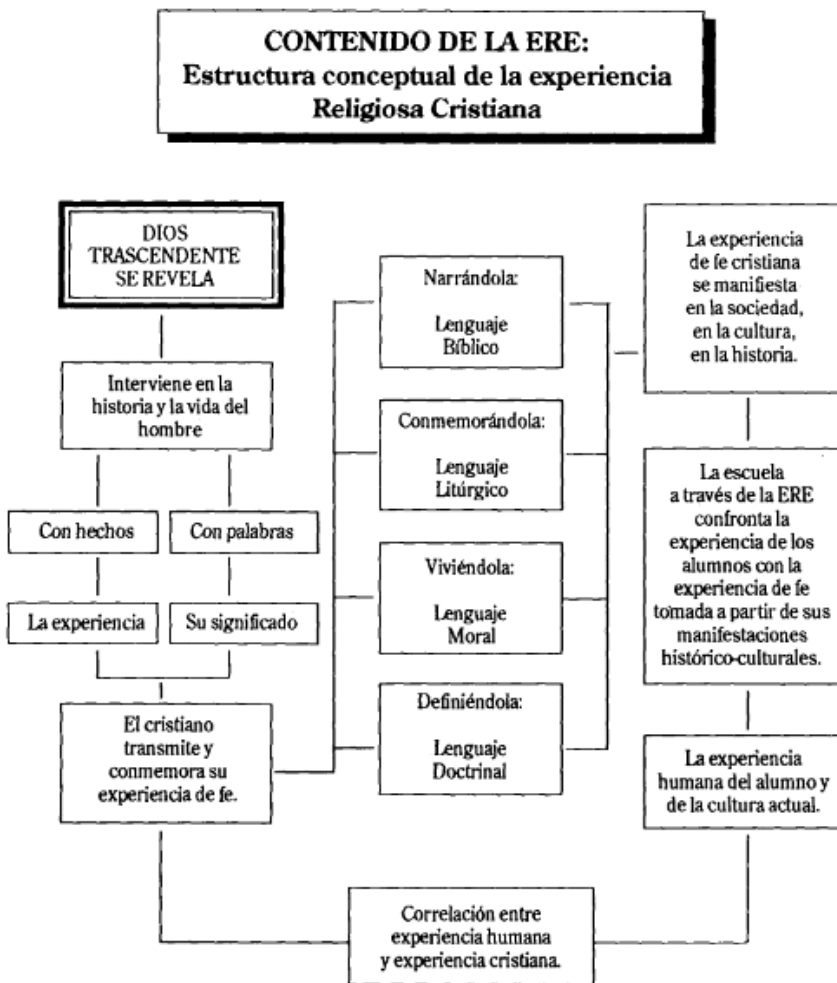


Figura 11. Esquema contenido Educación Religiosa desde el año 1994

En cuanto a los contenidos y estructura conceptual de la experiencia Religiosa Cristiana, se puede observar que son temas referidos a “catequesis” o adoctrinamientos de la Iglesia Católica. De tal manera, es una concepción cerrada a otras confesiones no católicas, vulnerándose la “libertad de cultos” según la “Carta Magna”. Implementar un Currículum sistemático, abierto a nuevos horizontes implantando una verdadera Formación Religiosa en el aula y más allá del aula.

## 4.5 Formación religiosa por competencias

### Un cambio de paradigma



Figura 12. *Imágenes sobre la interculturalidad y aplicación de competencias*

**"La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica."(Aristóteles)**

Los estudiantes desde este enfoque dialogante construirán como artesanos su propio desarrollo y potenciarán sus competencias en su contexto socio-cultural.

Son muchas las definiciones sobre el término "Competencias"; entre tantas se tiene como un conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados, con desempeños buenos p excelentes en una tarea determinada y en una organización concreta. La Real Academia la define "pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado".

Tener competencias es poseer características y cualidades personales, en el nivel cognoscitivo, en habilidades y en desempeños óptimos, que llevan a resultados eficaces y eficientes, adaptándose a su entorno.

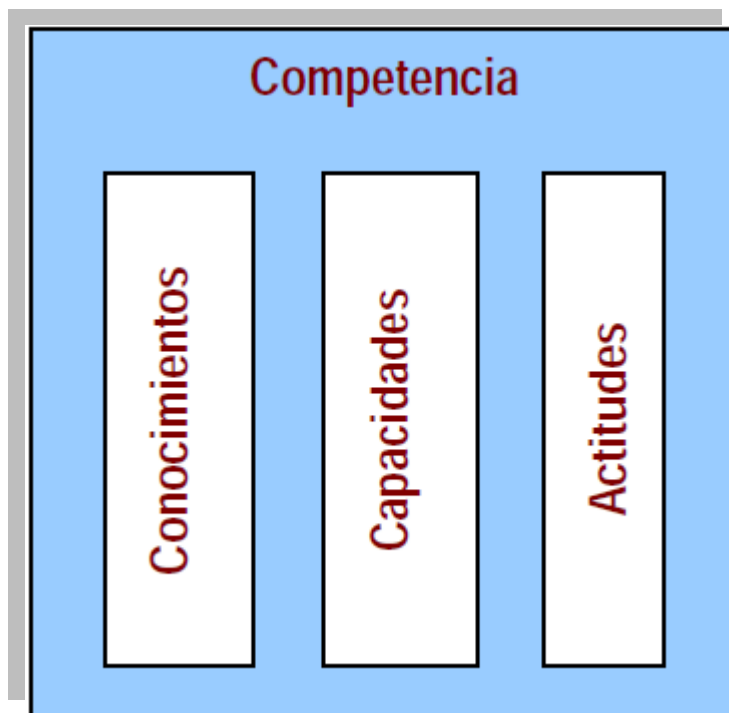


Figura 13. *Esquema sobre elementos de la Competencia*

Surge un nuevo concepto: La educación basada en competencias. En la década de 1990 y los primeros años del 2000, el Banco Mundial emite un Informe sobre Desarrollo Humano, (Cf. PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano, en [http://hdr.undp.org/en/media/hdr\\_1991\\_es\\_indice.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/hdr_1991_es_indice.pdf) de 1991) lanza la propuesta de una educación basada en competencias a nivel medio superior y para la modalidad tecnológica. Luego declara la UNESCO (1998), durante la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, expresa que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad y muchas declaraciones sobre este tema de las “competencias” se han proclamado (UNESCO, 1998. P:16-22).

Hasta la vigencia no se ha construido un currículo de Educación Religiosa desde las competencias, como aparecen ya en otras áreas del conocimiento en los establecimientos educativos. Así, construir y organizar un Curriculum en esta Área de formación religiosa desde las competencias, es aportar al desarrollo personal y social. La ERE se ha planteado tradicionalmente como transmisión de los contenidos de un mensaje catequético. La novedad de esta propuesta curricular es ajustada a los nuevos parámetros abiertos y complejos para una adecuada formación en valores humanos y trascendentes. Con esto, hay que introducir cambios sustanciales con esta nueva perspectiva, después de haber profundizado el contexto social y cultural de quienes recibirán este tipo de formación religiosa.

Lo que se pretende con el desarrollo de estas competencias propuestas es que el estudiante integre lo aprendido, lo ponga en relación con distintos tipos de contenidos cuando resulten necesarios y los explique en diferentes situaciones y contextos. Estos esquemas organizativos y sistemáticos se pueden agrupar de dos grandes grupos. El primero, competencias de tipo pedagógico comprende el grupo de lo social, el liderazgo, competencia técnico y tecnológico; el segundo grupo, competencias fundamentales: forma parte de la estructura de la persona en relación a la sociedad, la cultura y el mundo físico (Artacho, 2007:24-25).

Se ha ejercido un Currículum de Enseñanza Religiosa en Colombia de manera “confesional”, por eso Artacho (2007) habla sobre la “competencia religiosa”, la cual tiene



lugar dentro de una determinada confesión religiosa, y hace referencia en un grupo religioso concreto y organizado.

De esta manera, la propuesta de un nuevo Currículum desde la Competencia religiosa no requerirá ni una confesión religiosa ni matricularse en un grupo determinado por muy histórico que haya sido. Al contrario, este tipo de competencia sobre la religión se ejercerá sobre la totalidad de la realidad religiosa del contexto social que en esta época es multicultural y pluriconfesional, o bien que no se declare el estudiante y su familia. El currículo debe estar abierto a estas posibilidades y nuevas condiciones, sin dejarse arrebatar su identidad religiosa.

En este sentido Artacho propone dos tipos de enseñanza de la Religión:

Una que se propone la adquisición de la competencia religiosa, y otra que se propone el desarrollo de la competencia sobre la religión. La primera tiene todas las características de una iniciación religiosa, en el estricto sentido en que las religiones hablan de sus ritos de iniciación, o la Comunidad cristiana se refiere al Catecumenado. La competencia sobre la religión, sin embargo, puede ser objeto de una enseñanza disciplinar, como la que tiene lugar en la escuela. En el contexto de la enseñanza religiosa actual, la primera sería objeto de la Catequesis y la segunda es propia de la enseñanza escolar de la Religión (Artacho).

Por esto, se vuelve a recalcar que la clase del aula no se puede reducir a una mera catequesis de tipo confesional y excluyente para otras convicciones religiosas o agnósticas. De tal manera que al hablar de una “competencia religiosa” se puede referir a una enseñanza de Educación Religiosa

entendida como adquisición de competencias, o aprendizaje de tareas. Es hacerlos capaces según un modelo dialogante a desarrollar las tres dimensiones: lo cognoscitivo, lo valorativo, y lo praxológico; en otras palabras un sujeto que siente, capaz de dar y recibir afecto, de llevar a la práctica lo aprehendido.

Así, este desarrollo creciente y complejo permitirá en el estudiante una interpretación religiosa de su hábitat y una manera de socializarse con los Otros. También mediante esta competencia articulada con las demás, desde su convicción religiosa relacionarse con otros grupos en el diálogo interreligioso e involucrarse en proyectos comunes en favor de la promoción de la humanidad.

En este sentido, la competencia religiosa pondrá al alumno a aplicar los principios de una ética hacia

la orientación de sus acciones y el reconocimiento de las hechos sociales y conductas personales, conscientes de ser partícipe como sujeto democrático y político.

Indudablemente, orientar esta enseñanza desde este nuevo enfoque requiere entrenamiento, flexibilidad y rompimiento de los paradigmas anteriores. Supone, entonces, una transformación de lo religioso a una nueva apuesta para ganar en humanidad, una nueva cosmovisión desde un nuevo concepto del currículo que hace parte de un sistema articulado y unos núcleos temáticos transversalizados en las áreas del conocimiento mediante la aplicación de un modelo dialogante, el de “aprender a aprender”.

#### **4.6 Pertinencia de las competencias en el currículo de Educación Religiosa**

Una formación desde las competencias hace posible construir un acertado proyecto de Educación Religiosa, sin perder los núcleos temáticos en favor de la integralidad y no la fragmentación de saberes. Con la aplicación pedagógica de estas competencias básicas aportan a la enseñanza religiosa conformándose una propuesta curricular pertinente, donde se recibe la contribución de las demás áreas del conocimiento y a su vez desde la perspectiva de la experiencia religiosa aportará a unas mejores condiciones humanas con el desarrollo de esas competencias básicas.

Rafaél Artacho (2009) sustenta una clasificación de competencias básicas que se pueden potenciar desde la enseñanza religiosa. Sólo se presentarán en este último

momento aquellas relevantes que apuntan a un modelo dialogante, sin desconocer la importancia de otras.

La primera competencia es la comunicativa y lingüística. Anteriormente al proponer el modelo dialogante, se destacaba la importancia sobre la “comprensión lectora”, fundamental para todo un currículo integrado desde la Formación religiosa; Artacho se refiere a esta competencia utilizada como instrumento sea en la comunicación oral y escrita y poder representar y comprender la realidad física y espiritual. Al lograr esta competencia comunicativa se dará “organización y autorregulación del pensamiento y las conductas” (Artacho, p.46).

En el campo de la Formación Religiosa esta competencia lingüística será de instrumento útil para una exégesis o hermenéutica de textos bíblicos; de tal manera,

que la interpretación de símbolos e íconos religiosos ortodoxos, mándalas orientales, que son una expresión cultural fuertemente significativa como expresión de la experiencia religiosa de todo un transcurrir histórico. Este tipo de competencia comunicativa favorece a construcción del pensamiento en un lenguaje propio de la religión desde una particular cosmovisión. Además, para que haya un diálogo interreligioso entre diferentes culturas se hace necesario poseer lo comunicativo y lingüístico (Artacho).

Ahora bien, gracias a esta competencia lingüística, se podrá sistematizar las otras competencias, cómo ha sido la enseñanza religiosa durante siglos, conservar mediante lo lingüístico las creencias, valores y conocimientos doctrinales. La dificultad en el momento es que los códigos del lenguaje paulatinamente han variado o se han desviado de las reglas gramaticales como es el uso del Ciberespacio.

Por esta razón, se requiere un currículo que estimule a estudiantes a descubrir interpretaciones históricas, estéticas y de imágenes concretas, dando un significado por la utilidad mental y cultural, “actividades como el estudio de imágenes significativas, o retos para descifrar determinados símbolos forman parte del trabajo de religión en el aula cuando de verdad se quiere que los alumnos adquieran la competencia lingüística aplicada a la religión” (Artacho, p.47).

Para ejercer esta competencia en el aula escolar enseñar a los estudiantes a expresar, debatir y argumentar sus expresiones culturales y religiosas, para llevarlos a que perciban aquellos sentimientos personales mediante acciones. Así, “todas ellas, son actividades didácticas cuyo resultado es la competencia para entender y utilizar el lenguaje de la religión para percibir y expresar sentimientos. Forma parte de la competencia lingüística” (Artacho). La



lectura e interpretación de mapas conceptuales adaptados a nivel cognitivo integrará estructuras nuevas mentales y conocimientos nuevos sobre la experiencia religiosa.

Al descubrir una nueva cosmovisión religiosa proporcionará al estudiante y al maestro un nuevo discurso a través de esta competencia comunicativa, de acuerdo a las capacidades operativas y lingüísticas en estos niveles de aprendizaje. Así el ejercicio de esta competencia implica confrontar teorías y poner en escenario nuevas posturas y miradas sobre el mundo, Dios, el hombre. Dice Artacho, refiriéndose al diálogo intercultural y religioso: “en cualquier caso se requiere que los alumnos experimenten la satisfacción y las ventajas de llegar a acuerdos entre personas que tienen opciones religiones diferentes” (Artacho). Al profundizar esta competencia jalonada desde Área de Español, contribuirá al desarrollo en forma

sistemática para que la la planeación curricular sea en función del estudiante y no se quede en el mero instrumento, sino en llevar a procesos activos.

Una segunda competencia es matemática.

Aunque no esté directamente relacionada con la Enseñanza Religiosa se pueden descubrir elementos que articulados serán de gran utilidad para la Formación Religiosa. Al tratarse de una competencia de aspectos cuantitativos de una realidad concreta, aparentemente tangible y medible, incluye una habilidad para interpretar con claridad los datos y las argumentaciones. De esta manera, “implica la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de problemas o la obtención de información” (Artacho, p.51). Estos procesos deductivos (nous, griegos) son propiamente el conocimiento, permitiendo “estimar y

enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones” (Artacho).

En el campo de la Educación Religiosa el rigor y la claridad procesual en los razonamientos repercuten en el estudiante en construcciones lógicas de pensamiento sobre los tres pilares de la filosofía: Dios, hombre, naturaleza, mediante un código ético al enjuiciamiento de misma realidad. De este modo, la Educación Religiosa podrá orientarse en la competencia matemática en organizar las creencias, es decir, dándoles un sentido lógico en su construcción por sencilla que sea; también, en discurrir una cosmovisión consecuente y no de manera al azar. Es muy similar a la competencia lingüística, añadiendo la búsqueda de nuevos conocimientos aprendidos o pre saberes que se designarán como premisas. Datos interesantes como deducir al inicio de la creación, con todas las teorías de la

evolución, deja atento al estudiante “de-construyendo” y construyendo conocimientos con juicio crítico.

Ahora bien, los contenidos de la Educación Religiosa, no solo es que tengan ya procesos lógicos para ejercitarse el estudiante en esta competencia, sino que esto requiere entrenamiento y conciencia, orientada a recibir conocimientos garantizados por esta competencia.

Como tercera competencia se analiza la científica en la Formación Religiosa. Es la competencia de conocer e interactuar con su entorno físico. El alumno toma conciencia de sus experiencias vividas y transmitidas con efectos de principios de conservación del ecosistema como competencia ecológica y solidaria. Por eso, la propuesta PISA es la que el estudiante ‘sepa identificar preguntas o problemas del mundo físico’ (Artacho, p.54) y ‘sepa obtener

conclusiones probadas, basadas en los hechos' orientadas hacia la comprensión y la toma de decisiones sobre su entorno (Artacho).

En la Formación Religiosa, la competencia científica puede esclarecer en gran medida ese confrontar entre fe y razón, para no caer en extremos, en un "fideísmo" o un "racionalismo". Por tanto, el estudiante detectará e identificará problemas y formular preguntas como son el origen del género humano y del cosmos, o bien del orden ético-religioso en su contexto socio-cultural (Artacho, p.55).

Rafaél Artacho amplía esta visión:

La competencia científica incluye la competencia para aplicar a la acción sobre el entorno los principios de orden religioso y moral detectados mediante la observación y el estudio científico de los problemas. Esto supone que la clase de Religión se desarrolla de manera semejante a

cómo actúa un grupo de trabajo que busca solución a un problema, y que busca, desde el punto de vista de la religión, la solución científicamente más fiable, y utiliza los medios que conducen a hallarla (Artacho).

Finalmente, se hará referencia de la Competencia para la autonomía e iniciativa personal en la Formación Religiosa.

Artacho la define de la siguiente manera:

Se trata de una competencia para crear, diseñar y promover proyectos por iniciativa personal; para interesar e integrar en su realización a personas y grupos; y para mantener con firmeza y capacidad de adaptación las metas y líneas esenciales de los proyectos iniciados (Artacho, p. 70).

Esta competencia para la autonomía e iniciativa, es muy práctica en el ámbito religioso, no sólo para que el estudiante crezca en su desarrollo en todas sus dimensiones

sino que pueda diseñar su proyecto de vida personal según se credo religioso, o simplemente desde una axiología propuesta durante los años de formación escolar.

Otro beneficio en este tipo de competencia aplicada a un currículo es que el estudiante ejerza un liderazgo eficaz, capaz de adaptarse a las circunstancias que se vayan dando en el devenir de su historia. En este campo podrá desarrollar proyectos sociales o bien “misionales” de una Iglesia en particular, afectando de manera positiva a toda una comunidad. De este modo, el desarrollo de esta competencia está articulada con las demás competencias, ya que obedecen a un sistema, adaptándose a proyectos existentes en su contexto social, y así teniendo la posibilidad de participar en ellos y si es necesario modificarlos a retos y circunstancias nuevas.

La articulación de todas las competencias para la Formación Religiosa responderán a los objetivos del currículo en un modelo dialogante, detallado anteriormente, orientados en el logro de habilidades y conocimientos necesarios sobre la realidad (Artacho, p.77). Dice Artacho profundizando la competencia sobre lo religioso:

En este sentido, parece claro que, desde el punto de vista de las competencias, pueden distinguirse dos tipos de enseñanza de la Religión: una que se propone la adquisición de la competencia religiosa, y otra que se propone el desarrollo de la competencia sobre la religión. (Artacho, p.82).

Para dilucidar, Artacho se refiere a la primera distinción de la adquisición de la competencia como una caracterización de una iniciación religiosa, en el sentido en



que las religiones históricas expresan sus ritos de iniciación, o en el caso del cristianismo, el catecumenado. La otra competencia sobre la religión es objeto de una enseñanza disciplinar, con la que cumple su función la escuela. En palabras más sencillas, la primera competencia está referida a la catequesis y, la otra competencia sobre la religión es la enseñanza escolar de la Religión. De ahí, que la propuesta de esta obra es la de diseñar un currículum desde las competencias básicas y especializadas, las cuales han sido estudiadas en este último momento de la investigación (Artacho).

Las múltiples competencias que apuntan a un currículo de Enseñanza Religiosa Escolar es el de aportarle y facilitarle al estudiante a que potencie todas sus capacidades, habilidades, destrezas y aptitudes en orden a la formación personal y a la participación creativa desde lo

cognoscitivo hasta lo valorativo. De esta manera, se alcanzará el desarrollo integral y armónico en el plano de los valores ético-religiosos, que tienen repercusión en los valores cívicos, sociales, estéticos y científico-tecnológicos (Artacho, p. 18-19).

#### **4.6 Educación y formación religiosa, camino a la tolerancia**

##### **Asumir retos**

Después del recorrido en estos cuatro momentos de la Obra de Conocimiento, el sentido de esta investigación fue poner en diálogo las diferentes posturas sobre el hecho religioso, desde el mito hasta las religiones históricas más estructuradas como expresiones de unas culturas, sus esperanzas e incertidumbres, concretado en un currículum,

destacándose la búsqueda religiosa pluralista o intercultural; consecuencia del contexto plural en el presente, todas sus tensiones y conflictos y de los distintos agentes educativos tanto en la perspectiva católica como en otros casos.

El gran propósito es el de abrir la discusión seria y rigurosa sobre la Formación Religiosa en la relación currículum y cultura, en el que aún priman más las posturas ideológicas que pedagógicas. No se cierra este proceso, al contrario se crean las condiciones de un currículum pensado desde un modelo pedagógico dialogante, abriéndose el espacio en tiempo venidero.

Ya se había puesto en escena el tema de la Formación Religiosa y su enseñanza en las instituciones oficiales como Área Obligatoria y fundamental, de acuerdo a los parámetros del Concordato de la Santa Sede y

Colombia. Sin embargo, hay fuertes críticas e interrogantes si esa Enseñanza de Educación Religiosa es pertinente en ambientes de educandos no católicos o simplemente se ha limitado en parte en una instrucción catequética.

En Colombia esta discusión está por iniciarse, en comparación con países europeos. Desde ámbitos de investigación social, más que teológica o pastoral, se pide que este sea el paradigma de la educación religiosa en nuestro país. Según su parecer, el presente y el futuro del área de Educación Religiosa se juegan también al interior de la consolidación del estado laico, con sus implicaciones de pluralismo y diversidad, como lo afirma Fabián Sanabria.

Para aquellos que tienen una mirada confesional católica, sobre todo los que se mueven al interior de una escuela tradicional en referente de adoctrinamiento, parece

que este tipo de pacto “laico” e intercultural sobre la educación religiosa escolar no los toca. Es también visto como un asunto propio de la escuela del estado o pública. Pero para quienes trabajan en esta escuela, la dirigen o son docentes en ella del área de religión confesional, la pregunta queda abierta desde el instante mismo en que se constatan las transformaciones en lo religioso también en nuestro país. Pero también si se entiende que la escuela católica primero que ser católica es escuela, y debe cumplir con las tareas de la escuela, pero con el inconveniente de respetar la libertad de cultos, según la “Carta Magna” que rige a todos los pobladores de Colombia.

Para continuar con la reflexión, y tratar de desentrañar la pertinencia de este modelo plural de la educación religiosa en sus posibles diversas modalidades en la escuela católica, cabe, a modo de cierre, la siguiente reflexión sobre el

sentido de la escuela hoy: La escuela forma parte del espacio público. El espacio público es aquel ámbito de la sociedad en el que las opciones privadas se encuentran y confrontan. Y, como parte del espacio público, la escuela es, por tanto, un lugar de encuentro entre las cosmovisiones particulares o privadas existentes dentro de una sociedad. De esas cosmovisiones son portadores los miembros de la Sociedad que convergen en la escuela. (Magendzo, p:37-40).

En esta perspectiva La Educación Religiosa en las instituciones educativas permite establecer tres principios:

- a. que una tarea primordial de la escuela hoy es la de iniciar a los más pequeños en el ejercicio del intercambio y la convivencia para la tolerancia y la paz dentro del espacio público. Esta tarea ha sido definida por el Informe Delors a la UNESCO como *aprender a vivir juntos*;
- b. que las

cosmovisiones religiosas de los grupos particulares están presentes en el espacio público de la escuela a través de los miembros de esos grupos que forman parte de la comunidad escolar. Y que, en consecuencia, es tarea que la escuela debe asumir la de iniciar a los educandos al intercambio entre las respectivas cosmovisiones religiosas y ensayar formas de participación en proyectos comunes, desde el respeto a la identidad cosmovisional de cada cual; c. que los conocimientos que trasmite la escuela son los conocimientos y los conocimientos públicos se identifican, generalmente, con los contenidos de las ciencias.

Si se aplica este modo de pensar la escuela a la escuela confesional católica, es claro comprender que el pluralismo y el respeto del mismo hacen parte de la escuela por ser escuela y por ser católica. Luego, por lo menos debe empezarse a ver la posibilidad de aplicación de la educación

religiosa intercultural en alguna de sus modalidades.  
(Artacho).

Ahora bien, queda el interrogante: ¿qué tipo de educación religiosa o qué tipo de educación laica son necesarias para construir los lazos de cohesión social y para avanzar en el camino de la paz dentro de la Nación proyectada a todo el planeta. El sueño podría ser, mencionando a Edgar Morín, en la “era planetaria”, una nueva sociedad, un nuevo proyecto de vida, sin descuidar lo antro-po-eco-bio-psico de todo un sistema de valores, hacia la realización plena del ser humano.

Otro reto para asumir es la construcción de una cultura de la paz, la cual no se improvisa; es desde la Educación Escolar que se aprehende mirando el fenómeno religioso como un hecho cultural fundamental propiciando el



diálogo interreligioso como un avance en la tolerancia de una civilización pluricultural y globalizada. Además, se percibió la enseñanza de la religión como un área en donde hay una preocupación por que el estudiante tenga contacto con la diversidad de creencias presentes en el mundo hasta el punto de asemejarse a una clase de cultura o de historia. Se evidencia en algunas instituciones educativas que han cambiado la cátedra de Religión por una de ética o para desarrollar un proyecto como es de la Educación sexual. Totalmente incomprensible desde el punto de vista de la Ley General 115.

Ahora bien, la educación religiosa pluralista no está exenta de tensiones. Existe un mandato inherente a casi todas las religiones es la difusión de la doctrina y la captación de nuevos adeptos. Este es el caso donde la Iglesia Católica que es predominante y que hoy está

perdiendo terreno frente a las iglesias protestantes. Una educación religiosa pluralista se aprecia como una alternativa peligrosa frente a un modelo que pretende ser adoctrinador.

En efecto, los contenidos curriculares existentes, aunque tienen una lógica catequética no responden a las necesidades actuales de los estudiantes. Estos contenidos propios del área de Educación Religiosa deben seguir una secuencia y desarrollar competencias básicas articuladas con las otras áreas. Esta Educación religiosa se enriquecerá con la transversalización de un currículo haciendo parte de la e de la formación integral y no es ajena al desarrollo pleno y de todas las dimensiones de la persona humana.

Esta alternativa propuesta desde un nuevo diseño curricular quedará abierto en el sentido de desarrollar los

diferentes núcleos temáticos mirados desde el desarrollo de las competencias, en los niveles de básica, secundaria y media, sugerido el modelo dialogante que ayudará a estructurar el pensamiento y el desarrollo afectivo, valorativo y praxiológico del estudiante sin descuidar la relación con el Otro y con el compromiso social.

## BIBLIOGRAFÍA

Artacho López, Rafael. *Identidad curricular de la ERE (las fuentes del diseño curricular)*.

Artacho López, Rafael. (1989) *La enseñanza escolar de la religión*, PPC, Madrid

Artacho Lopez, Rafael. (2006) *Modelos de presencia de la religión en el espacio público escolar*, “Religión y escuela”

Avanzini, Guy. (1998). (Coordinador), *La pedagogía hoy*, Fondo de Cultura Económica, México.

Belderrain, Dossier, Educación y religión, camino de la tolerancia.

Bosh, Juan. (2004). *Diálogo entre las religiones como alternativa a la violencia*, en: Tamayo, Juan José (Director), *Diez palabras clave sobre paz y violencia en las religiones*, Editorial verbo Divino, Navarra.

Calvo, Carlos. Del mapa pedagógico al territorio educativo,

Calvo, Gloria. (1997). *Métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje*, Bogotá.

Celam. (1999). *Orientaciones generales para la educación religiosa escolar en América Latina y el Caribe*. Bogotá

Concilio Vaticano II. (1987). Editorial Paulinas. Madrid.

Conferencia Episcopal de Colombia. Escuela y religión.

Conferencia Episcopal de Colombia. (1994). *Guía para el desarrollo de los contenidos de la enseñanza religiosa escolar en los niveles de básica secundaria y media*. Santa fe de Bogotá: Editorial kimpres Ltda.

Donini, Maria De, *Globalización e identidad cultural*.

Gevaert, Joseph. (1993). *Naturaleza y finalidad de la enseñanza religiosa (ER) en la escuela. La situación y el pensamiento teórico en algunos países europeos*, en Antonio Salas – Joseph Gevaert – Roberto Giannatelli, *Didáctica de la enseñanza de la religión. Orientaciones generales*, CCS, Madrid.

Giuseppe, Tucci. (1974). Teoría y práctica del mándala,  
Buenos Aires.

Intervención en el Congreso Iberoamericano de Educación.  
(2010). Buenos Aires.

Jung Carl, Gustav. (1964). Recuerdos, sueños,  
pensamientos, Barcelona.

Ley General de Educación 115, art. 23 y 24.

Magendzo, Abraham K. (2008). (Coordinador), *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia*, Instituto Colombiano para el estudio de las religiones – Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Bogotá.

Mardones, José María (2005) *La transformación de la religión. Cambio en lo sagrado y cristianismo*. Ed. PPC,

Mardones, José María. (2005). *La transformación de la religión. Cambio de lo sagrado y cristianismo*, PPC, Madrid.

Martín Rodríguez, Rojo. (1964). Citado por Manuel Jiménez. La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal, x, p.63.

Mendoza, Alberto, *La Colombia posible*

Moreno, Heladio. (1996). *Pedagogía y educación. Ensayos sobre conceptos básicos de la profesión docente*, Impreandes, Santafé de Bogotá



Morín, Edgar. (1977) *La individualidad del hombre*.

Morín, Edgar. (1999). *Método III. El conocimiento del conocimiento*. Libro Primero. Antropología del conocimiento. Ed. CÁTEDRA S.A. TEOREMA. 3ª ed

Morín, Edgar. (1991). *El método IV*. Sitio Web Oficial.  
[Www.edgarmorin.org](http://www.edgarmorin.org). Multiversidad Mundo Real.

Morin, Edgar. (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad*. Traducción de Ana Sánchez. Edición Cátedra, Impreso en Lavel, S.A. Madrid.

Mounier, Emanuel. (2002). *El personalismo, antología esencial, Qué es el personalismo?* Salamanca, Ed. Sígueme. 2002.

Recuperado en julio 5 de 2012 de

<http://www.yogakai.com/ricagno.htm>

Recuperado

<http://investigaciones.usbcali.edu.co/ockham/images/volumenes/Volumen10N1/9Libertadreligiosa.pdf>

Recuperado

<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/prospectspdf/126s/126.s.pdf>

Ricagno, María Cristina. Recuperado Agosto 12 de 2012

Educación y religión, los caminos de la tolerancia.

[Www.unesco.org/publications/prospects/prospectspdf/126s/wims.pdf](http://www.unesco.org/publications/prospects/prospectspdf/126s/wims.pdf)).

Rodriguez Rojo, Martin. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*, Oikus-tau, Barcelona.

Salazar Ramos, Roberto (1992). Libro medios de comunicación.

Sanabria, Fabián y Fletscher Fernández, Constanza. (2008). *Percepciones sobre educación religiosa pluralista en actores sociales de Bogotá*, en Magendzo K, Abraham (coordinador), *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia*, Instituto Colombiano para el estudio de las religiones – Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Bogotá

Tamayo, Juan José. *Las religiones tras el 11 de septiembre*  
*p*, 262.

Unesco. *Educación y Religión*, camino a la tolerancia

Unesco. *La educación encierra un tesoro*, informe a la de la  
Comisión Internacional.

Unesco. (1996). *Conclusiones del III seminario sobre la  
contribución de las religiones a la cultura de paz sobre  
la educación religiosa en un contexto de pluralismo y  
tolerancia*, en Educación para el Siglo XXI, UNESCO,