

Religión y escuela en el currículo educativo colombiano

Ciro Javier Moncada Guzmán¹

Esta investigación forma parte del proyecto de investigación “Currículo de la Educación Religiosa Escolar en Colombia”, financiado por la Universidad Santo Tomás, Colombia.

Este capítulo recoge los resultados de una investigación conjunta entre las Universidades Santo Tomás de Bogotá, y Católica Lumen Gentium de Cali acerca de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en Colombia, área que ha sido lugar de muchos desacuerdos epistemológicos y pedagógicos debido al enfoque confesional-adoctrinador por el cual ha sido configurada en diversas instituciones educativas, desconociendo así la oportunidad que tendría esta disciplina para una formación integral de orden intercultural y multidimensional. Por ello, por medio de una investigación cualitativa desde los métodos narrativos, se han recopilado diversos relatos pedagógicos de docentes en ocho ciudades del país que podrían dar una nueva perspectiva a la comprensión curricular de esta área del conocimiento humano. Este ejercicio permitió evidenciar el potencial que tiene la Educación Religiosa Escolar en orden a proponer una formación ciudadana que posibilitara la construcción de posturas pluralistas, una sensibilización por la necesidad del cultivo del sentido de la vida, y la concienciación de la necesidad de la apertura humana como condición de posibilidad de la convivencia ciudadana.

Estos tres factores fueron denominados el corpus epistemológico de la ERE: una apuesta por la formación integral desde la comprensión de la dimensión religiosa (interculturalidad que conduce al pluralismo religioso), el cultivo de la dimensión espiritual (búsqueda por el sentido de la vida), y el desarrollo de la dimensión trascendente (reconocimiento de la apertura humana).

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se piensa la relación entre la religión y la escuela en el marco del currículo escolar en Colombia, es imposible no concentrar la atención en las dinámicas que se tejen alrededor de la Educación Religiosa Escolar, la cual, según la Ley General de Educación Colombiana es también un área obligatoria y fundamental de toda escuela, tanto pública como privada (Ley 115, 1994, Art. 23).

Sin embargo, esta afirmación no ha estado libre de ambigüedades e interpretaciones tendenciosas a partir de la orilla ideológica por la cual se interprete junto con todo el aparato legal que se ha construido sobre dicha área, a saber: ley 133 de 1994, Decreto 354 de 1998, Decreto 1278 de 2002, Directiva Ministerial 002 de 2004, Decreto 4450 de 2006, entre otros. Sin

¹. *Ciro Javier Moncada Guzmán*, Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación por la UMB, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa por la USTA. Profesor en USTA, Bogotá, Colombia.

embargo, de toda esta estructura normativa conviene resaltar que se ha diseñado desde una intencionalidad evidente: la protección del derecho a la libertad religiosa, lo que nos lleva a una búsqueda por la promoción del pluralismo religioso, el cultivo de la espiritualidad, y la concienciación de la apertura humana.

Al revisar las narrativas biográficas de treinta y tres docentes en ocho ciudades del país, se logró evidenciar sin embargo, que la búsqueda por una protección del derecho a la libertad religiosa sigue siendo incipiente, pues desde la limitada comprensión de currículo que tienen los sujetos abordados al pensar que se reduce al plan de estudios, se pudo evidenciar una mayor promoción de cierto proselitismo religioso que favorece al credo cristiano. De esta manera, fue posible evidenciar espacios de discriminación, estigmatización e invisibilización de las minorías religiosas en la mayoría de las secuencias didácticas propuestas por los docentes.

Por ello, este capítulo dará razón de la indagación sobre la articulación entre el derecho a la educación y el derecho a la libertad religiosa en el marco de las dinámicas curriculares de la escuela colombiana en lo que concierne al área de la Educación Religiosa Escolar. Para cumplir con dicho fin, se presentará en primer lugar la ruta metodológica que siguió el equipo investigador de USTA y Unicatólica, luego, se dará a conocer el fundamento teórico que debió construirse en orden a la comprensión de las categorías abordadas, posteriormente, se da lugar a la presentación de los hallazgos y así cerrar con el análisis y la discusión de resultados que se presentan a manera de breves conclusiones al respecto.

2. SISTEMA METODOLÓGICO

La recolección de información que es objeto de análisis e interpretación en este texto fue realizada durante el primer semestre del año 2017 en ocho ciudades de Colombia, a saber: Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Manizales, Medellín, Pasto y Pereira. De ahí, se consiguieron los relatos biográficos de treinta y tres docentes que desarrollan su quehacer pedagógico en colegios públicos y privados.

En primer lugar, es necesario mencionar que el paradigma de investigación abordado fue el cualitativo, teniendo en cuenta que entre “los rasgos más característicos de la investigación cualitativa se encuentran: a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica” (Vasilachis, 2004, p. 26). Por ello, este ejercicio se propuso indagar por los significados profundos que los docentes dan a su quehacer en lo que concierne a la Educación Religiosa.

Para cumplir con este objetivo, se planteó a la hermenéutica como perspectiva epistemológica, la cual posibilitó una lectura interpretativa de la cotidianidad pedagógica de los docentes a partir de sus narrativas: “El que quiere entender un texto está dispuesto a dejarse enseñar por él. Por ello una conciencia hermenéutica adiestrada tiene que ser sensible desde el primer momento a la alteridad del texto” (Gadamer, 1999, p. 478). Entonces, la configuración del alcance de esta investigación fue el horizonte de la interpretación, donde la indagación por las diversas intencionalidades de los docentes a través de sus relatos fue la tarea primordial, por ello, se asumió además como técnica de análisis de la información la triangulación hermenéutica de la información recogida (Cisterna, 2005, p. 68).

Por otra parte, la entrada metodológica asumida fueron los métodos narrativos: “la construcción de la identidad docente, la relación pedagógica, el alumnado, la experiencia educativa y de aprendizaje, la inclusión, la construcción de una comunidad educativa y la participación, son ámbitos importantes en la investigación narrativa para contribuir al cambio educativo” (Márquez, Prada & Prados, 2017, p. 18). Así, los relatos de los docentes permitieron visibilizar sus diferentes realidades, de tal forma que la indagación por el sustento intencional de su ejercicio pedagógico diario pudo mostrar además elementos y características de su praxis en lo que concierne a la ERE en el contexto propiamente colombiano.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, fueron necesarios dos frentes, en primer lugar, la recopilación de las historias de vida de los profesores de ERE, donde “el investigador debe obtener datos completos y profundos sobre cómo ven los individuos los acontecimientos de sus vidas y a sí mismos [...] una reflexión retrospectiva sobre sus experiencias en torno a un tema o aspecto” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 437). Por otra parte, fue necesario realizar diferentes recopilaciones y análisis de documentos especializados sobre dos categorías teóricas: ERE y currículo; ello se logró a diversas matrices de análisis diseñadas e implementadas por el equipo investigador.

3. MARCO DE REFERENCIA

Este apartado tiene como finalidad dar a conocer el sustento teórico, normativo y conceptual que sostiene la discusión epistemológica que se teje a partir de comprensión de la Educación Religiosa Escolar en el marco del currículo colombiano. Sin embargo, antes de empezar esta discusión, vale la pena aclarar que según la Ley General de Educación Colombiana, el currículo debiera ser comprendido como:

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ley 115, 1994, Art. 76)

Así las cosas, no se podría tomar tan a la ligera su conceptualización, pues no solo consiste en una lista de temas o contenidos, sino que integra otras dinámicas propias de la escuela y del acontecer en el aula de los docentes. Es posible afirmar esto, pues autores como Perrenoud cuando manifiesta que el currículo es “un recorrido de formación vivido efectivamente por cada uno de los alumnos, de tal manera que los profesores y alumnos desarrollan el currículum en los centros y aulas al construir relatos por medio de las experiencias de enseñanza”, y que este cumple una “función social de la escuela, eso sí, cifrándose especialmente en qué conocimiento se transmite/debe hacerse y qué organización de contenidos educativos es más adecuada/defendible en la formación de los ciudadanos” (Bolívar, 2008, p. 133), nos hace pensar en un marco más amplio, el contexto de la intencionalidad misma de cualquier propuesta de formación integral diseñada y ejecutada en la escuela.

Bolívar además afirma que:

(...) desde enfoques críticos el currículum es un proceso social creado y vivido en los múltiples contextos interactivos que mantienen alumnos, profesores, conocimiento y medio. El currículum no es un producto tangible, es primariamente – la práctica curricular o el currículum en uso, (...) es pues un currículo como praxis comprometido con la emancipación. (Bolívar, 2008, p. 145)

De esta forma, el currículo no es concebido por los investigadores como una lista de temas y contenidos entendidos desde un modelo pedagógico, cualesquiera que sea, por el contrario, va más allá al ser comprendido como la intencionalidad misma de formación integral de una escuela, que a partir de modelos propuestos, estructuras, dinámicas, sujetos y experiencias; este se concreta en la praxis docente cotidiana. Empero, para los docentes abordados, sí existe tal reducción, pues cuando se les preguntó por el currículo respondieron desde listas de temáticas que ellos proponían en sus aulas, por ello, cuando se llegue al apartado de análisis y discusión de resultados, se presentan listas de contenidos mencionados por los docentes, sin embargo, el ejercicio interpretativo sí está propendiendo por la búsqueda de sus intencionalidades en orden a la propuesta hermenéutica de esta investigación.

3.1. *Qué podemos entender por ERE*

Pensar la Educación Religiosa en el contexto escolar colombiano ha sido una tarea reciente, solo posible a partir de la Constitución Política de 1991, pues con la constitución anterior, que era de carácter confesional, solo era posible pensarla a partir de las directivas de la Conferencia Episcopal Colombiana, quienes la desarrollaban, como se puede evidenciar en sus archivos históricos, desde la propuesta catequética, especialmente marcada por el conocido Catecismo del Padre Gaspar Astete.

Sin embargo, la nueva Constitución Política de 1991 parte se aparta del principio religioso único y se declara como un estado social de derecho que protege el pluralismo, y en lo que concierne al mundo religioso, protege la libertad de conciencia, religiosa y de cultos. Por ello, incluso menciona la inviabilidad de una ERE confesional que vaya en contra de dichos principios (Art. 68). Por ello, emerge también una ley estatutaria que protege la libertad religiosa, Ley 133 de 1994, además, la Corte Constitucional, ha sido también líder en estos procesos con diversas sentencias que la protegen.

Ha sido la Ley General de Educación quien ha mencionado que en medio del contexto pluralista que se propone, debe haber como área fundamental y obligatoria en la escuela, tanto para las secciones primarias, secundarias y de educación media, públicas y privadas, un área que posibilite un espacio de discusión para la formación integral de la dimensión espiritual humana, y al hacer otros rastreos legales en documentos como la propuesta de lineamientos curriculares de 1998 y el decreto 4500 de 2006, también un espacio para la formación de la dimensión religiosa y la trascendente, entendidas todas tres como lugares académicos ajenos al proselitismo religioso, que por el contrario están configurados desde una perspectiva de formación integral del estudiante

como sujeto humano y ciudadano.

En este contexto legal, han emergido diversas interpretaciones de académicos de diferentes corrientes teóricas, el primero a nombrar, Mario Peresson Tonelli, sacerdote salesiano, quien afirma que:

La Educación Religiosa ofrece el sentido trascendente de la vida y de la historia, colocando los fundamentos para que las personas se sientan motivadas y convencidas de la validez y necesidad de vivir en comunión y fraternidad, de respetar y promover la vida en plenitud como horizonte y valor fundamental de la convivencia humana y para construir un mundo en el que quepamos todos sin exclusión, y podamos ser felices y realizarnos a plenitud como personas y como humanidad. (Peresson, 2004, p. 197)

El autor presenta una novedad notoria, y es que aunque parado desde el paradigma cristiano católico, propone una ERE abierta a todo el cristianismo, lo cual es novedoso frente a lo que venía aconteciendo en el aula, sin embargo, se queda corto frente a la irrupción de un pluralismo que con los años ha venido creciendo en el país. Por ello, han aparecido otros autores que han intentado ampliar este marco de referencia, por ejemplo José Luis Meza, quien con un equipo amplio de investigadores de la Pontificia Universidad Javeriana, proponen que la Educación Religiosa Escolar permita:

Propiciar un contacto con la tradición cultural y religiosa; hacer un aporte a la búsqueda de sentido (último) de la vida; constituir un compromiso en la historia para lograr un mundo nuevo y diverso; tener adecuados conocimientos sobre la religión, lo religioso y la religiosidad; comprender lo religioso: valores y significados de la religión; crecer en la dimensión religiosa y decidir ante los valores y significados religiosos. (Meza, 2011, p. 24)

Desde distintas obras desde el 2011 hasta el 2015, esta escuela se ha parado epistemológicamente desde los principios de la teología de la liberación, donde es notoria su apuesta con una comprensión en orden a la construcción del Reino desde una escatología latinoamericana, además, donde son importantes conceptos como la concienciación y la emancipación desde la perspectiva del pensamiento crítico. Sin embargo, en una reciente obra del 2018 sobre el objeto de estudio de la ERE, han fortalecido esta propuesta con la indagación desde los estudios de la religión.

En orden a esta última tendencia, las Universidades Santo Tomás y Unicatólica, ya venían trabajando esta perspectiva epistemológica, pues desde el año 2014 comenzaron el desarrollo de una obra en conjunto que vería la luz hasta el año 2017 sobre los aportes de los estudios de la religión a la ERE en el marco de un país multicultural y pluralista, dando un corpus disciplinar que no es exclusivo de un sistema religioso, sino de la intención misma de la formación integral, por ello allí afirman que:

La Educación Religiosa Escolar, en el contexto colombiano, es una disciplina obligatoria y fundamental para la formación integral, a la que apuesta la educación del

país. Los diferentes desarrollos epistemológicos, teóricos, prácticos e investigativos que ha tenido, desde la década de los 90, han permitido que hoy podamos proponer un corpus propio, teniendo como base su objeto de estudio, a saber: el despliegue de sus dimensiones espiritual y trascendente, y el desarrollo de la inteligencia espiritual de la persona. (Botero & Hernández, 2017, p. 135)

Así las cosas, y en una última publicación más reciente, se ha podido fortalecer esta postura con la siguiente conclusión:

En tal horizonte, la ERE puede contribuir a este cultivo a través de sus prácticas pedagógicas orientadas por una formación integral de la dimensión espiritual, la dimensión trascendente y la dimensión religiosa, sin que la opción confesional del docente o del colegio interfiera en la opción de la familia, pues, por el contrario, la ERE da la plataforma para posturas pluralistas, el rescate de la diversidad religiosa y la fundamentación de las opciones personales. (Naranjo & Moncada, 2019, p. 116)

4. HALLAZGOS

Como ya se mencionó anteriormente, la postura de los investigadores sobre el currículo es amplia en orden a la breve discusión que ya se presentó, pero la perspectiva de los docentes abordados sí es restringida, pues la primera evidencia que se halló en sus relatos autobiográficos sobre sus prácticas pedagógicas en Educación Religiosa Escolar es una comprensión temática y asignaturista.

En este sentido, se presenta a continuación una clasificación que fue evidente tras el análisis de los relatos, donde fue posible agrupar sus respuestas en ciertas categorías notorias en cuanto a la relación y articulación de los contenidos propuestos.

La primera, y estadísticamente la mayoritaria, corresponde a los ejes de los lineamientos propuestos por la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC) en su última versión del año 2017, quienes han presentado varias estructuras (1992, 2004, 2012 y 2017), en la cuales muestran un aparato de temas concentrados en los procesos de evangelización cristiana. Esta categoría contiene los siguientes ejes: El amor de Dios a través de Jesús, la vida, la amistad, la celebración, la vocación, el testimonio, el ser humano, la familia, la comunidad, la moral, el proyecto de vida y la construcción de una nueva sociedad. (CEC, 2017). Como temas, emergían de las narrativas los siguientes: iglesia, fe, creación de dios, pecado, oración, reconciliación, Jesucristo, Dios, sacramentos, mandamientos, biblia, documentos de la iglesia católica, discipulado, entre otros.

El segundo grupo estaba enmarcado por aspectos comunitarios de todo ser humano de tal forma que los temas señalados daban razón de la dimensión social de los estudiantes. Entre los contenidos se mencionaban a la dimensión comunitaria, el compromiso personal con la sociedad, la responsabilidad social, la doctrina social, el proyecto del Reino, la comunidad, la búsqueda de una nueva sociedad y la familia.

El tercer grupo manifestaba temáticas relacionadas con el fenómeno religioso, por ello mencionaban contenidos en un orden de búsqueda de construcción del pluralismo religioso tales

como: Otras creencias, la diversidad, la tolerancia, el respeto, el ecumenismo, la prehistoria de la religión, el hecho religioso, los tótems, los chamanes, los líderes religiosos, las manifestaciones religiosas, la historia comparada de las religiones, las tradiciones de fe, las denominaciones religiosas, el monoteísmo, el politeísmo, las espiritualidades emergentes, el diálogo interreligioso, la experiencia religiosa, la dimensión religiosa, el misterio, lo socio-cultural de la religión, los movimientos religiosos en Colombia, las comunidades indígenas, las diversas cosmovisiones, entre otros.

El cuarto grupo mostró una tendencia a configurar la Educación Religiosa Escolar desde la dimensión ética y moral de la persona humana, por ello, sus temáticas tenían que ver con la identidad moral, la ética personalista, el constructo moral, el compromiso ético, los deberes, los derechos, el respeto, la justicia, la fraternidad, la eutanasia, la paz, los valores, la convivencia, entre otros.

El quinto grupo se diferencia de los anteriores por la pretensión del cultivo de la espiritualidad humana con contenidos como la dimensión espiritual, la muerte, el proyecto de vida, el sentido de vida humana, la identidad, la vida espiritual, la espiritualidad, la relación consigo mismo, la inteligencia espiritual, entre otros.

El sexto grupo manifestaba una prospectiva de desarrollo integral desde lo antropológico como núcleo de la formación de la ERE, por ello sus temáticas giraban en torno al hombre como ser cultural, como ser histórico, como ser social, como persona humana, también desde lo político, lo existencial, la dignidad humana, el papel de la mujer, la búsqueda de un humanismo y la reflexión por la dimensión religiosa.

El séptimo grupo tendía hacia una categorización de la dimensión trascendente del ser humano, donde era notorio que no lo reducían a una comprensión metafísica y/o sobrenatural, sino que era más abarcante y amplia desde un piso antropológico. Entre algunos de sus temas mencionaban a la trascendencia, la naturaleza (entendida como el mundo y el hombre dentro del mundo no separado), la relación con la creación (mundo), consigo mismo, lo trascendente, el absoluto, el misterio, el ser humano como creatura, la dimensión trascendente, la apertura humana, la trascendencia horizontal y vertical, la concienciación y la emancipación humana.

Por último, un grupo que tendía más hacia comprensiones psicológicas amplias y diversas, propuso temáticas y contenidos en orden a la vida emocional, la vida positiva, temas de actualidad (principalmente éticos y morales), la comprensión del origen del universo, el sentido de la vida, el miedo, entre otros.

5. CONCLUSIONES

Lo primero que pudo evidenciarse y que es necesario reflexionar y no tomar a la ligera, es la propensión por contenidos y temáticas propios del sistema religioso cristiano desde una perspectiva catequética, donde es notoria la intención de permear cada nivel de formación, ya sea en la educación básica, como en la secundaria o la media con acciones propiamente evangelizadoras, lo cual no es malo desde las lógicas de su propio sistema religioso, pero como bien ya se mencionó, en un contexto plural como la escuela, iría en contra de la promoción del pluralismo religioso (Moncada, 2015).

Es necesario señalar que aunque las temáticas son propiamente catequéticas, los docentes de este grupo, sin embargo, intentaban mantener cierto ecumenismo abierto al diálogo interreligioso evitando abordar temas sensibles y de posible desacuerdo teológico entre los diferentes cristianismos (católico, protestante, evangélico, pentecostal y neopentecostal), entre los cuales vale la pena señalar sus comprensiones marianas, jerárquicas y sacramentales.

En cuanto al segundo grupo, hay que decir que esta categoría señala un interés práctico de los profesores de Educación Religiosa Escolar respecto a sus secuenciaciones didácticas, pues la insistencia se concentraba en resaltar la necesidad de una formación que propenda por el compromiso personal con la comunidad, ya que la formación de la dimensión social debe ser un aporte de la ERE a la convivencia de sus estudiantes.

En las mayorías de los relatos, este tipo de proyección de la responsabilidad social estaba enmarcada por la comprensión del bienestar social propio del cristianismo, y que la fuente se concentraba en las propuestas de la doctrina social de la Iglesia Católica. Ante ello, es necesario señalar que el compromiso comunitario es necesario, pero no debe ser reducir a ello, de lo contrario, la ERE pasaría a desaparecer en el marco de un humanismo amplio abordado desde la ética, por ello, el llamado es a abordar la búsqueda de una propia identidad disciplinar que vaya más allá (Cuellar & Moncada, 2019).

Dentro de la tercera categoría, el fenómeno religioso, fue posible evidenciar la existencia de dos subgrupos que la abordaban: el primero, que fiel a los ejes de la Conferencia Episcopal Colombiana, señalaban que proponían algunos de los temas allí listados, sin embargo, no eran su centro de atención, por ello no eran tomados con profundidad. El segundo subgrupo en cambio relató sus secuenciaciones didácticas desde el marco de los estudios de la religión, donde su propia fe no era impedimento para propender por un diálogo pluralista y abierto (Botero & Hernández, 2018).

Esta misma subdivisión fue evidente en el cuarto grupo, el de la ética y la moral, ya que en las narrativas biográficas era notorio que algunos de ellos no concebían una distinción práctica y epistemológica entre el área de la Educación Religiosa y la ética, ya que cambiaban de corpus disciplinar a conveniencia, intentando no afectar los lineamientos legales sobre la libertad religiosa, pero manifestando a la vez una clara preferencia por la reflexión axiológica desde los conceptos cristianos. El segundo subgrupo en cambio iba al otro extremo, quizás por su desacuerdo con esta área dentro del currículo escolar, o quizás por sus propias convicciones o campos de formación, pues su intención era la invisibilización de todo aquello que tuviese que ver con la religión, por ello, proponían unas clases desde una perspectiva de formación humanística integral, pero olvidaban algunos de los aportes de la religión a la formación humana, tales como la búsqueda del sentido (Moncada & Barreto, 2018).

En cuanto al quinto grupo, los temas allí presentados fueron relatados por los profesores como relevantes para la vida de todos sus estudiantes, pues comprendían la espiritualidad no como una función de las religiones en la cotidianidad humana sino más bien al contrario, ya que los contenidos allí abordados manifestaban que para ellos lo fundamental era lo espiritual entendido como la proyección humana por la búsqueda del sentido, de tal forma que puede haber espiritualidad sin religión, pero no a la inversa (Naranjo & Moncada, 2019).

El sexto grupo de docentes, cuyas temáticas se relacionaban con lo antropológico desde un marco muy general, son un aporte pertinente en orden a la búsqueda de diversos horizontes

epistemológicos desde donde puede beber la Educación Religiosa para su secuenciación didáctica, sin embargo no se puede reducir a ellas, ya que como se dijo anteriormente, no solo es un cátedra estructurada a manera de información cultural general de las religiones en el contexto humano, sino que debe ser evidente la búsqueda por ciertos fundamentos de la praxis humana que pueden fortalecer el enriquecimiento de la dimensión espiritual, trascendente y religiosa (Cuellar & Moncada, 2019).

Cuando se analizó el séptimo grupo que manifestaba una intencionalidad formativa desde la dimensión trascendente, se pensó en cierto tipo de juego del lenguaje desde conceptos y teorías metafísicas y/o sobrenaturales, sin embargo, y gracias a los aportes de la propuesta del equipo de la Universidad Javeriana, se encontró una tendencia a la identificación con la perspectiva crítica de una ERE como mediación para comprender la realidad desde los aportes de las pedagogías críticas y la teología de la liberación (Lara, Casas, Garavito, Meza, Reyes, & Suárez, 2015). Vale la pena señalar, que aquí también puede crecer el aporte si se asumen además perspectivas éticas y filosóficas que permitan las múltiples aperturas que puede manifestar la existencia humana (Moncada & Barreto, 2017).

En lo que concierne al último grupo, el psicológico, se puede evidenciar que responde a cierta necesidad de indagación por lugares problematizadores que posibilitan la indagación por el comportamiento frente al encuentro con los llamados existenciales o situaciones límites de la persona humana desde los aportes de la indagación por el sentido de la vida a partir de la experiencia religiosa (Botero & Hernández, 2017).

Este panorama permite visibilizar un complejo horizonte de reflexión pedagógica y epistemológica desde el marco de lo curricular en la escuela, pues como ya se dijo, a partir de la restringida comprensión de currículo que tienen los docentes, aparecerían muchos frentes temáticos para la planeación de las diversas secuenciaciones didácticas que cada docente pueda entablar en sus aulas, de tal forma que incluso pudiesen considerarse como ejes, quizás no secuenciales según el nivel como la propuesta de la Conferencia Episcopal Colombiana, sino quizás transversales a todo el proceso de formación integral.

Por otra parte, estos hallazgos y esta discusión permiten evidenciar una fuerte necesidad de formación docente, para que amplíen el espectro de su comprensión curricular, de tal forma que sean conscientes de las macro y supraestructuras que inciden directamente en sus prácticas pedagógicas diarias, así como también de las intencionalidades que los cobijan dentro de la comprensión de educación y escuela que les propone el estado y la sociedad.

Para la Educación Religiosa queda una tarea compleja entonces, valerse de estos posibles ejes (religioso, fenomenológico, espiritual, antropológico, ético, trascendente y psicológico) para proponer un currículo vivido y experimentado en el aula dentro del constructo social de la búsqueda de una formación integral que no esté supeditado a un único sistema religioso escondido en las posiciones ideológicas de las mayorías, lo que por las razones expuestas, conduciría a crear un espacio de proselitismo religioso que a su vez decaería en estigmatización, discriminación e invisibilización de las minorías religiosas en Colombia; por el contrario, una ERE acorde a la formación integral humana, debe propender por la protección de la diversidad religiosa y la construcción del pluralismo religioso en orden al cultivo de la espiritualidad y al desarrollo de la apertura humana desde los aportes de los estudios de la religión.

Bibliografía

- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D.C.: Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Madrid: Aljibe, S.L
- Botero, C. & Hernández, A. (Comp.) (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Cali, Valle: Sello Editorial Unicatólica.
- Botero, C. & Hernández, A. (Ed.) (2018). *Approaches to the Nature and Epistemological Foundations: Of Religious Education in Colombian Schools*. Bogotá, D.C. Ediciones USTA.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14(1). 61 - 71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Conferencia Episcopal Colombiana (2017). *Lineamientos y estándares curriculares para el área de educación religiosa*. Bogotá, D.C. Editorial Delfín.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 del 8 de febrero*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 133 del 23 de mayo*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>
- Cuellar, N. & Moncada, C. [Ed.] (2019). *La Educación Religiosa como disciplina escolar*. Cali, Valle: Sello Editorial Unicatólica.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Lara, D., Casas, J., Garavito, D., Meza, J., Reyes, J. & Suárez, G. (2015). Educación religiosa escolar, una mediación crítica para comprender la realidad. *Revista Magis*, 7(15), 15-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281038613002>
- Márquez, M., Padua, D. & Prados, M. E. (2017). Investigación narrativa en educación. Aspectos metodológicos en la práctica. En S. Rendón y J. Angulo, (Coordinadores). *Investigación cualitativa en educación* (pp. 133-148). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Meza, J. (2011). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá, D.C. Editorial San Pablo – Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Indicadores de logros curriculares: hacia una fundamentación*. Bogotá, D.C.: MEN. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 1278: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Directiva ministerial 002 del 5 de febrero*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-86181_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Decreto 4500: Normas sobre la Educación Religiosa*. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6aph5w6>
- Ministerio del Interior (1998). *Decreto 354: Convenio de derecho público entre el Estado Colombiano y algunas Entidades Religiosas Cristianas no católicas*. Recuperado de https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/decreto_354_de_1998.pdf
- Moncada, C. (2015). *Colombia diversa, tarea para la ERE* [Ponencia]. I Coloquio de Educación Religiosa Escolar, USTA. 31-37. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4xpz6pn>
- Moncada, C. & Barreto, F. (2017). Filosofía de la religión y Educación Religiosa Escolar. En A. Hernández & C. Botero (Compiladores), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa* (pp. 95-113). Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Naranjo, S. & Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Revista Educación y Educadores* 22(1), 103-119. DOI: 10.5294/edu.2019.22.1.6
Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9264>
- Peresson, M. (2004). *Evangelizar Educando desde las áreas del currículo*. Bogotá, D.C.: Editorial Kimpres.
- Vasilachis, I. et al. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.