

APUNTES PARA UNA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN PERSPECTIVA NO PARAMETRAL

APPROACHES TO RELIGIOUS EDUCATION IN A NON- PARAMETRIC PERSPECTIVE

Cetty Carlos Benjumea Loaiza¹
Universidad de Córdoba
Colombia

RESUMEN

La Educación Religiosa como saber escolar se posiciona como el espacio privilegiado a través del cual el maestro y los educandos discurren en torno a la configuración de su dimensión religiosa, razón por la cual esta asignatura debe ser concebida como una mediación que favorece que los educandos puedan expresar sus cuestionamientos en torno a las búsquedas que hacen para hallar respuesta a la pregunta por el qué creer. Así, surge la propuesta de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral, como una forma de plantear este saber escolar que escapa a las lógicas normalizadoras de un sistema de creencias dominante y se posiciona en la orilla de la construcción de los significados y sentidos que van abordando el maestro y el educando a partir de la exploración de la relación con el misterio, la búsqueda de sentido y la necesidad humana de autotranscendencia. Su objetivo es lograr la configuración de la identidad religiosa, lo que lleva a docentes y estudiantes a establecer diálogos en términos de libertad religiosa a la vez que, desde sus posturas, hacen frente a las distintas problemáticas religiosas contemporáneas que se presentan en su contexto inmediato y mediato.

PALABRAS CLAVE

Educación Religiosa, experiencia religiosa, sentidos, didáctica no parametral, pedagogía de la potenciación

1 cbenjumealoaiza35@correo.unicordoba.edu.co

ABSTRACT

Religious Education as school knowledge, is positioned as the privileged space through which the teacher and the students discuss about the configuration of their religious dimension, that is why this subject should be conceived as a mediation through which students can express their questions about the searches they make to find an answer to the question of what to believe. From the above, the proposal of Religious Education in a non-parametral perspective arises, as a way of approaching this school knowledge that escapes the normalizing logics of a dominant belief system, it is positioned on the shore of the construction of the meanings and senses that the teacher and the student are approaching from the exploration of the relationship with the mystery, the search for meaning and the human need for self-transcendence; thus achieving the configuration of religious identity, which leads them to establish dialogues in terms of religious freedom while, from their positions, they face the different contemporary religious problems that arise in their immediate and mediate context.

KEYWORDS

Religious Education, religious experience, meanings, non-parametric didactic, pedagogy of empowerment

INTRODUCCIÓN

La Educación Religiosa (ER), como saber escolar, fundamenta su ser y quehacer en la acción de ayudar al educando a encontrar respuesta a la pregunta por el qué creer (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014); de ahí que se apoye en la búsqueda de sentido, la relación con el misterio y la necesidad humana de autotranscendencia como elementos constitutivos de la noción de religión (Meza y Suárez, 2013) para hallar dicha respuesta y dinamizar su puesta en escena en el aula. Desde esta claridad, se definirá la ER como el espacio educativo de indagación en el cual el maestro y los educandos tienen la oportunidad de identificar, discutir y comparar sus creencias, prácticas, escalas de valores y aquello que realmente importa en sus vidas, lo que constituye su centro de sentido y significado (Vorkink, 2015).

Ahora bien, frente a este planteamiento, se evidencia que la Educación Religiosa en Colombia, más que responder a la necesidad de encontrar respuesta al qué creer, se ha expresado como un saber legitimado desde un modelo asociado a la misión de la Iglesia, que responde a la lógica de ser una herramienta de adoctrinamiento que corre el riesgo de invisibilizar y excluir a aquellos miembros de otros sistemas religiosos, lo que ocasiona la pérdida de legitimidad de este espacio educativo en la escuela (Meza y Suárez, 2013; Meza et al., 2015; Moncada, 2019).

Esto es consecuencia del planteamiento de la ER desde un modelo didáctico tradicional-transmisionista, que se basa en el método escolástico, y en el que prima la *lectio* como estrategia de aprendizaje (Meza y Suárez, 2013), lo que, además, genera una constante repetición de contenidos (Meza-Rueda et al., 2015), así como unas prácticas evaluativas coercitivas en las que los educandos sienten que no pueden cuestionar nada porque ello perjudicaría su nota (Saavedra y Tovar, 2015).

De ahí que emerja la necesidad de repensar el espacio de Educación Religiosa en la escuela como un punto de encuentro que rompa las lógicas normalizadoras de lo alienado y alienante, puesto que el

modelo de legitimación concebido en términos de adoctrinamiento, que, ciertamente, fue muy efectivo en Latinoamérica desde el sistema del patronato español en el siglo XVI hasta bien entrado el siglo XX (Castrillón, 2012; Coy, 2010), en la actualidad se muestra anacrónico en un mundo en el que los acontecimientos religiosos nacionales y mundiales están cada vez más entrecruzados con los juegos políticos, las incidencias económicas, los procesos sociales y las necesidades emocionales de los ciudadanos (Echeverri, 2012).

En este sentido, la Educación Religiosa se debe plantear desde una perspectiva que dé la oportunidad a los educandos de pensar los asuntos concernientes al qué creer teniendo en cuenta sus intereses, permitiéndoles indagar, cuestionar, confrontar, discutir y construir, en tanto que fundamentan su relación con el misterio, a partir de la búsqueda de sentido, para luego satisfacer su necesidad humana de autotranscendencia. De ahí la propuesta de este escrito orientado a pensar una Educación Religiosa en perspectiva no parametral.

Siguiendo esta reflexión, se debe hacer notar que, antes de hablar de los fundamentos de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral, es necesario abordar los conceptos estructurantes que la soportan, los cuales son la pedagogía de la potenciación y la didáctica no parametral.

PEDAGOGÍA DE LA POTENCIACIÓN Y PEDAGOGÍA DEL BONSÁI

Situarse en el escenario educativo desde las lógicas que rompen con lo dado y lo normalizado implica hacer el movimiento epistemológico propuesto por Hugo Zemelman (2012) cuando reconoce, desde su epistemología de la conciencia histórica, que el sujeto debe desarrollar su capacidad de construir sentidos para generar nuevas lecturas de mundo, las cuales le permiten escapar a los discursos hegemónicos para, de esta forma, evitar configurar un sujeto alienado en sus circunstancias. En términos pedagógicos, Estela Quintar (2008)

entiende este proceso como la superación de la pedagogía del *bonsái*, planteada metafóricamente como una técnica

que reduce mutilando, manipulando cuidadosamente al árbol, con seguimiento y “calidad”; y eso hacemos con el pensamiento en las escuelas. Con el *bonsái*, lo que podría ser un gran sauce, por ejemplo, termina siendo un “saucecito”; de esta manera uno lo puede “acomodar” de adorno en cualquier lado; pero, bajo ninguna circunstancia, es un árbol que busca expandirse, que se abre espacio, que crece, que abarca, que es parte del paisaje; es un árbol que justamente está fuera de su contexto y se puede acomodar en cualquier lugar. (Quintar, 2008, p. 26)

En otras palabras, se presenta como la “extremada organización de nuestras prácticas, como enseñantes, para que se puedan aprender en términos de asimilar y acomodar sin desajuste, sin desequilibrio, sin sujeto de sentido” (Quintar, 2008, p. 26), lo que trae como consecuencia la acomodación de unos planes, programas y formas de enseñanza que no pueden ser cuestionados, confrontados ni contradichos por los sujetos que establecen la relación pedagógica, impidiendo así la construcción de sentidos y significados en la clase.

En oposición al planteamiento anterior, emerge la pedagogía de la potenciación, la cual es definida como

la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significaciones que se construyen *en la relación con* el otro, con lo otro que la realidad nos muestra a la vez que nos oculta. (Quintar, 2008, p. 27)

Este posicionamiento pedagógico, desde sus prácticas, busca que los sujetos recuperen su identidad al interior del aula a través de la interacción, evitando que queden desplazados de sí mismos por unos contenidos ahistóricos y desterritorializados que ocasionen un desconocimiento de su identidad. Este movimiento de potenciación busca la recuperación del sujeto desde su propio espacio y tiempo para la construcción de sentidos, en este caso en torno a lo religioso; por ello, aquí, el maestro, más que ser un alguien “que se dedica

exclusivamente al estudio de un arte o de una ciencia y lo prueba, a veces, aplicándose a enseñar” (Jauregui, 2003, p. 95), se entiende como un trabajador de la cultura cuya tarea es “enseñar de forma reflexiva con y en la realidad” (Quintar, 2008, p. 16).

En la Educación Religiosa, desde la pedagogía de la potenciación se entiende que la construcción de conocimiento que hace el educando en torno a su dimensión religiosa se da desde la problematización de los asuntos concernientes a la relación con el misterio, la búsqueda de sentido y la necesidad humana de autotranscendencia; así se posibilita el aprendizaje desde el desajuste que la realidad provoca en él a partir de los planteamientos de la didáctica no parametral.

PENSARNOS EN TÉRMINOS DE DIDÁCTICA NO PARAMETRAL

La didáctica no parametral implica situarse desde la especificidad histórica del sujeto, dando lugar a un acto de desequilibrio cognitivo propiciado por el maestro en el aula; se busca generar vacíos de sentido que posibilitan un proceso de aprendizaje que, a su vez desemboca en la configuración de un saber de contexto que da sentido a la realidad propia, la relación con el otro y con lo otro, proponiendo significados y sentidos expresados en lecturas de mundo que problematizan la realidad (Del Campo, 2012; Quintar, 2008). En este sentido, el aprendizaje, más allá de ser definido como acumulación de información, se entiende como “el surgimiento repentino de un nuevo fenómeno [que] nos obliga, sin quererlo, a reorientar nuestras partituras, optar por nuevos registros y fomentar el arte de la sospecha (Zambrano, 2005, p. 14).

El desequilibrio cognitivo mencionado parte de la idea de que se sigue trabajando en un contexto escolar que “se desconecta, se deshistoriza haciéndose y haciéndonos parte de una lógica instrumental” (Quintar, 2008, p. 27) que busca crear un espacio de aprendizaje pasivo en el que los sujetos, como plantea Freire (2005), son simples contenedores vacíos en los que el maestro deposita una información

que luego será repetida. De ahí que la didáctica no parametral hace un salto cualitativo buscando crear espacios culturales en los que el maestro y el educando se encuentran, desde sus propias historias, y construyen reflexiones a la vez que van enganchando los conceptos y categorías de los grandes cuerpos teóricos que sustentan las problemáticas tratadas en estos espacios (Quintar, 2008). De esta forma, el maestro y el educando se dan cuenta de que saben, proceso en el que logran llegar a la conformación de sentidos en el aula.

De este modo, hablar de Educación Religiosa en perspectiva no parametral refiere, en un primer momento, a la experiencia que transita el sujeto en su búsqueda por hallar respuesta a la pregunta por el qué creer; por ello, la configuración de su lectura de mundo frente a lo religioso no se da desde los intereses de un sistema de creencias en particular. El maestro, como trabajador de la cultura, provoca la ruptura de sentidos que vienen dados a los sujetos para construir saberes historizados en torno a la búsqueda de sentido, que fundamenta la relación con el misterio y da profundidad a la necesidad humana de autotranscendencia. Desde estas claridades, se propone el planteamiento de los fundamentos que orientan la propuesta de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN PERSPECTIVA NO PARAMETRAL

Presentar la Educación Religiosa en perspectiva no parametral como escenario en el que el educando transite hacia la respuesta de la pregunta por el qué creer, implica generar claridad en cuanto a los elementos que orientan su puesta en escena en el aula ya que, más allá de plantear una propuesta basada en un sistema de creencias o pluralista *per se*, se busca que los sujetos que establecen su relación pedagógica en el aula configuren su identidad religiosa y, desde ahí, puedan estar en capacidad de decidir en términos de lo religioso y establecer diálogos en un ambiente plural que, a su vez, los lleve a asumir

las herramientas necesarias para afrontar las distintas problemáticas religiosas que están presentes en su ambiente inmediato y mediato. Es por ello que se exponen unos fundamentos a nivel epistemológico, didáctico y evaluativo que hacen posible la Educación Religiosa en perspectiva no parametral.

Fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral

Hablar de la epistemología de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral conlleva poner el punto de partida en el sujeto y la capacidad que este tiene para construir saber en el aula y en las experiencias que va reconociendo en sí mismo y su entorno, las cuales le permiten reflexionar acerca de su dimensión religiosa y de los elementos que la configuran. Esto implica el alcance de la autonomía propia de quien da cuenta de que en la formación de esta dimensión propia del ser humano la cultura, la sociedad y la religión juegan un papel fundamental, de ahí la importancia de no desligar la realidad en este proceso.

No obstante, es importante mencionar que, aun cuando la Educación Religiosa en perspectiva no parametral no se debe circunscribir a un sistema de creencias dominante, toda vez que asumir las directrices dadas por una sola confesión religiosa invita a defender públicamente un solo credo, a leer un libro sagrado y a pertenecer a una sola Iglesia, educando en el paradigma de que fuera de este credo no hay salvación (Coy, 2010), también es cierto que no se debe ir al otro extremo de eliminarlo de la propuesta curricular, puesto que este hace parte inevitable de la cultura. Por ejemplo, en el contexto latinoamericano, es claro que “el cristianismo será un tema obligado y recurrente, pero no será exclusivo ni tampoco tendrá la connotación de ‘religión verdadera’” (Meza, 2012, p. 32); más bien, debe ser abordado como un objeto de conocimiento con miras a convertirse en una de las mediaciones críticas de la sociedad que abran la posibilidad al planteamiento de tensiones y vacíos de

sentido, que generen horizontes de posibilidad que permitan a los educandos hacerse conscientes de su historicidad.

En este orden de ideas, la Educación Religiosa en perspectiva no parametral no reconoce al maestro y al educando como sujetos pasivos que se limitan a un intercambio desencarnado de información en función de una doctrina; más bien, se definen como unos sujetos atravesados por una cultura cargada de elementos personales, familiares, sociales, espirituales que conforman una conciencia histórica desde el compartir experiencias que dan sentido a su ser y actuar en la realidad. Para la construcción de saber en este espacio pedagógico recurren al proceso propuesto por Hugo Zemelman en su epistemología de la conciencia histórica, y que en la perspectiva de esta clase se operacionaliza a partir de:

1. La *colocación*: En este primer momento, se propone la problematización de un aspecto de la realidad desde el cual el maestro y los educandos parten para la construcción de sentido histórico en torno a los elementos que configuran la dimensión religiosa.
2. La *articulación*: “Toda conversión, en cuanto *metanoia*, significa la transformación o ampliación de determinada cosmovisión, modelo operacional o paradigma a nivel intelectual, moral, cultural, religioso o existencial” (Meza y Suárez, 2013, p. 129). Por ello, luego de la colocación, el maestro y el educando permiten que los elementos problematizados les afecten en su integralidad.
3. La *inclusión*: La persona, en tanto ser histórico, siempre está en un constante dándose, por lo que aquí, luego de la articulación de los elementos problematizadores, presenta su relectura de mundo dando forma a los saberes desde la Educación Religiosa en perspectiva no parametral.

Este proceso se construye a partir de la problematización del objeto de estudio de este saber escolar, el cual se configura a partir de los

elementos constitutivos de la Educación Religiosa, los cuales son la relación con el misterio, la búsqueda de sentido y la necesidad humana de autotranscendencia.

Relación con el misterio

Hablar de la relación con el misterio lleva a pensar en aquello que es desconocido para la persona y, en el sentido de lo religioso, automáticamente invita a considerar aquellos acontecimientos referidos a lo esotérico y exotérico, y aunque esta acepción es, en apariencia, válida, la definición de la relación con el misterio va mucho más allá y se puede conceptualizar como

la categoría interpretativa con la que designamos lo que tienen de común todas las formas de divinidad, es decir, todas las configuraciones que el sujeto ha dado de lo que es el término de su actitud religiosa. El Misterio es el nombre para la divinidad en el que todas las formas de la misma coinciden y, por tanto, aquel en el que se reconocerán todos los sujetos religiosos; aquel que resume y explica la nueva forma de ser que reciben los objetos afectados por lo sagrado. (Velasco, 2006, p. 125)

De entrada, esta definición posibilita a los educandos la actitud de reconocimiento de las experiencias de sentido que viven en función de lo sagrado, lo que implica el reconocimiento de sí mismos como sujetos religiosos, puesto que lo sagrado, más que ser algo extraño o intocable, según Eliade (1999), se define como la diferencia entre lo que se manifiesta como real, fuerte y rico en significado, y todo lo demás que aparece desprovisto de esas cualidades, es decir, el fluir caótico y peligroso de las cosas fortuitas y vacías de sentido. Y será esta dinámica de lo sagrado la que permita a los educandos establecer la relación con el misterio desde este saber escolar, ya que se supera la imagen que circunscribe la divinidad a un Dios personal o de las religiones reveladas, incluye a las religiones no teístas, a los ateos, e

incluso manifestaciones religiosas como el animismo, chamanismo, totemismo, entre otras.

De ahí que, en este modelo, la clase de Educación Religiosa ha de convertirse en un espacio de confrontación en la que los educandos entiendan la forma en que establecen relación con el misterio; este se constituye en el punto de partida para la construcción de las experiencias de sentido y, por tanto, en el referente desde el cual interpretan su realidad.

Necesidad humana de autotranscendencia

Este segundo elemento del objeto de estudio de la ER en perspectiva no parametral se presenta como una consecuencia del primero, puesto que a partir de la relación con el misterio, la persona siente la necesidad de establecer relaciones con sus semejantes, las que en esta lógica se convierten en un espacio sagrado; el maestro y los educandos son invitados a entrar en contacto con los demás no por una dinámica del “placer o del dolor, ni acerca del confort o de la incomodidad, ni acerca de la espontaneidad sensitiva, ni de las ventajas individuales o de grupo, sino acerca del valor objetivo” (Lonergan, 2006, p. 106) que les permite llegar a asumirse como seres religiosos.

La necesidad humana de autotranscendencia se muestra como un movimiento siempre en salida, porque posibilita el establecimiento de vínculos con los demás en su entorno, los cuales se hacen sagrados en la medida que desde el encuentro con el otro se percibe la sacralidad de la relación que cobra un sentido religioso al trascender, “porque por muy personal e íntima que sea la experiencia religiosa, no es solitaria” (Lonergan, 2006, p. 119). De ahí que la relación con el misterio lleve al maestro y los educandos a preguntarse quién es el otro y cómo entra en comunión con él. Desde estas preguntas se configura la experiencia comunitaria de lo religioso que da origen a la experiencia y fenómeno religiosos (Meza y Reyes, 2018).

Esta necesidad también refiere a la expresión del sentido de lo sagrado en la historia, porque este no es un fenómeno que pueda

quedar relegado a la esfera de lo privado; antes bien, se convierte en una clave que responde a las “interrogantes existenciales del ser humano, la justificación de muchas de las conductas humanas y, por supuesto, la clave hermenéutica de la vida social, cultural, artística, histórica y trascendental de las personas y la sociedades” (Coy, 2009, p. 58).

Búsqueda de sentido

En cuanto a la búsqueda de sentido, la Educación Religiosa apunta a proponer elementos que permitan hallar respuestas a las interrogantes profundas del sujeto histórico que vive una experiencia de lo religioso, vivencia que no se debe concebir como extraña a sí, sino más bien, como lo plantea (Sotomayor, 2003), se entiende como una forma de experimentar en profundidad aquellas realidades que se presentan en la vida misma y que orientan al encuentro con lo Trascendente, hasta el nivel del “misterio” y la apertura “trascendente”. Por ello, la búsqueda de respuestas a interrogantes como quién soy, de dónde vengo, para dónde voy, entre otras, van conformando el mundo de la interioridad y, como lo plantea Pikaza (1999), dan origen a una experiencia creadora de sentido que confiere realidad y hondura a los diversos elementos de la vida humana, posibilitando la apertura al cosmos y a la historia para expresar así el sentido de la realidad.

FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN PERSPECTIVA NO PARAMETRAL

Los fundamentos didácticos de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral consideran al maestro y al educando como los sujetos que abordan los contenidos disciplinares a partir de los aspectos problematizadores que ellos mismos proponen en el aula y, en este sentido, se hace la construcción consensuada de saberes frente al fenómeno religioso que dará lugar a la resignificación de las experiencias religiosas que cada quien va construyendo, a la vez que da sentido histórico a la pregunta de la cual parte la Educación Religiosa, toda

vez que fundamenta la relación con el Absoluto de quienes participan en este espacio educativo.

La didáctica de la ER en perspectiva no parametral se preocupa por partir de una fase diagnóstica en la que los educandos tienen la oportunidad de exponer sus inquietudes en torno a la clase, pero no se trata de una evaluación referida a unos presaberes que ellos deberían manejar; se orienta más bien a las preguntas que tienen en torno a lo religioso, los grandes problemas por los que se cuestionan, las complejas relaciones de esta clave de lectura de la realidad y su relación con la cultura, pues serán estas situaciones las que harán emerger el desequilibrio cognitivo, orientado hacia el desajuste de conocimiento que permitirá al educando encontrar eso que no sabe que sabe y tomar conciencia de ello (Quintar, 2008, p. 35).

Otro de los puntos de partida de este saber escolar se enmarca en los estándares que la Conferencia Episcopal Colombiana propone para la estructuración de esta clase; sin embargo, más allá de ser considerado el único referente obligado, debe ser visto como un elemento iluminador para no caer en la absolutización que ha terminado por invisibilizar todas las manifestaciones religiosas latentes en el aula que no se arrojan bajo esta profesión religiosa, no teniendo en cuenta que, por ejemplo, los temas que ahí se relacionan “no son contenidos para desarrollar con los estudiantes, más bien constituyen el ámbito epistemológico de orden teológico que los docentes han de conocer para que puedan orientar a los estudiantes” (Conferencia Episcopal Colombiana, 2017, p. 22).

Ahora bien, como ya se dijo, no se trata de eliminar el sistema de creencias cristiano-católico del currículo, antes bien, este debe ser la clave de lectura que permita deconstruir el saber religioso adoctrinador y resignificarlo como un hecho religioso que configure el juicio y la dimensión religiosa, pues la Educación Religiosa, según lo mencionan Meza et al. (2015)

busca el desarrollo integral de la persona y la promoción de la dimensión religiosa (trascendental, espiritual o de sentido) en relación con la cultura y la sociedad [además] (...) busca la concienciación del sujeto

para que de manera crítica y responsable pueda deconstruir aquello que lo aliena religiosamente (mitos, creencias, ritos, códigos, costumbres) y resignificarlo como clave de sentido para transformar la realidad en la cual se encuentra con los otros. (p. 257)

De otra forma, sería un espacio de negación de sí, en el que las lógicas de razonamiento crítico quedan reducidas a captación de información más que a construcción de saber, lo que reduce al educando a la categoría de “objeto”, sin historicidad (Quintar, 2004, p. 7).

En este proceso de construcción de sentidos y significados, el maestro y el educando buscan “tomar una postura frente al conocimiento y, por lo tanto, ante la enseñanza. Implica asumir el reto de romper parámetros civilizatorios de razonamiento, para lo cual es imprescindible asumir el propio proceso de construcción de mundo” (Quintar, 2004, p. 5). En este sentido, Meza y Reyes (2013) proponen unos modelos de legitimación de la clase, de los cuales se abordarán aquí el modelo de legitimación de la clase de Educación Religiosa desde la dimensión religiosa del ser humano y el modelo de legitimación de la clase desde la cultura, en tanto que ambos responden a los planteamientos que se vienen haciendo de pensar una Educación Religiosa en perspectiva no parametral.

La Educación Religiosa a partir de la dimensión religiosa del ser humano

Este modelo de legitimación de la Educación Religiosa pone el punto de partida en el “axioma ‘la educación religiosa es fundamental porque la religiosidad es una dimensión de la existencia humana’. En esta dimensión se enmarcan las preguntas por el sentido y en consecuencia por el sentido último” (Meza y Suárez, 2013, p. 56). Así, la dimensión religiosa del ser humano se convierte en el centro de problematización de la clase, por lo que las preguntas en torno a la búsqueda de sentido, a la relación con el misterio y la lectura de la realidad en clave religiosa cobran importancia para la configuración del espacio educativo. Asimismo, se descubre en la exploración de las

religiones el sustrato común que subyace a las mismas y la comprensión de las experiencias religiosas de los sujetos, así como la relectura que hacen docentes y estudiantes de su propia tradición religiosa y de las otras tradiciones en la búsqueda de respuestas a dichas preguntas.

Las estrategias didácticas que caracterizan a este modelo plantean la proposición de espacios en los que los educandos desarrollan su sentido crítico a partir de elementos como los textos sagrados, entendidos “como un material experiencial-didáctico que facilita la comprensión acerca de la manera como Dios actúa en la historia de la humanidad” (Meza y Suárez, 2013, p. 56). Los contenidos se orientan desde los estudios de la religión que abren la posibilidad de formar para que los educandos tengan la capacidad de decidir en términos de lo religioso, por lo que el maestro debe ser considerado como un trabajador de la cultura “con autoridad epistemológica, pedagógica, ontológica y moral que lo habilite para acompañar al educando en el crecimiento de su dimensión religiosa, sea cual sea su fe particular” (Meza y Suárez, 2013, p. 56).

La Educación Religiosa a partir de la cultura

Este modelo de legitimación de la clase de Educación Religiosa emerge para responder a la necesidad de que la religión, como fenómeno, es esencial a la cultura, por cuanto ayuda a los educandos a ubicarse con respecto al mismo y a las implicaciones que tiene en el devenir histórico-cultural de las personas y la sociedad; es por ello que su intencionalidad se orienta hacia la comprensión de la propia tradición religiosa, así como de aquellas que se hallan en la realidad.

El maestro deberá dominar el saber disciplinar y el pedagógico que lo habilitan y autorizan para gestionar esta clase. Las estrategias evaluativas se centrarán en la configuración de la experiencia religiosa y su relación con el entorno social, a partir de los planteamientos de las ciencias comparadas de la religión y las ciencias religiosas.

FUNDAMENTOS EVALUATIVOS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA NO PARAMETRAL

La Educación Religiosa en perspectiva no parametral responde a un proceso de evaluación continua que evidencia la toma de conciencia histórica de los educandos en el aula; para ello, se debe “crear un sistema de evaluación procesual en el cual el sujeto sea capaz de autoagenciarse y discernir sobre los avances o retrocesos que ha tenido en el transcurso de su camino educativo” (Meza y Suárez, 2013, p. 179) y que a su vez ayude al maestro a retroalimentar su práctica y así poder repensar un proceso siempre dinámico, sin dejar de lado los objetivos propuestos, porque si esto no se evidencia el maestro se puede circunscribir únicamente a una evaluación estrictamente sumativa, dejando de lado la formación de la conciencia histórica.

En consecuencia, se concibe la evaluación desde la perspectiva de Scriven (1967, citado en Castiblanco, 2012), quien la define como

una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino en su proceso de desarrollo. Se ubica en la evaluación formativa, que hace valoración de la enseñanza y su perfeccionamiento en el proceso didáctico, en el que se consideran, además de los objetivos propuestos, los resultados que se suscitaron como no previstos dentro de los objetivos. (p. 336)

Por ello se plantean tres momentos evaluativos: el diagnóstico, que parte del reconocimiento de los educandos y el maestro, desde su realidad, la cual da lugar a los saberes a problematizar; la evaluación formativa, que se concibe a partir del acompañamiento del maestro a los educandos en su proceso de emergencia de la conciencia histórica en torno a su dimensión religiosa; y la evaluación sumativa, como la consolidación de los sentidos y significados construidos de dicha dimensión, los cuales se entrelazan constantemente mediante la espiral reflexiva que se da en el aula de clases (Quintero et al., 2007).

Por lo anterior, la evaluación de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral se sitúa desde las dimensiones:

- *Metanóética*: que implica la apertura del educando hacia su realidad, así como a la de quienes acompañan su trasegar en estos espacios formativos y al entorno mismo y, desde ahí, dejarse interpelar por todo lo que le deviene.
- *Histórico-religiosa*: que lleva a los educandos a dar sentido a las construcciones que van haciendo en términos de emergencia de la conciencia histórica, puesto que su dimensión religiosa les permite leer su historia como una historia de salvación, toda vez que su experiencia religiosa es leída y analizada para hacerla converger con su historia personal, reconociendo así que “no hay dos historias, una humana y otra de salvación” (Meza y Suárez, 2013, p. 132).
- *De alteridad*: se promueve desde el encuentro que se da en el aula de las diversas miradas, desde lo personal, social, cultural y espiritual, que tienen los educandos y, a su vez, desde el encuentro con lo otro, reconociendo la naturaleza como el *oikos*.
- *De sentido*: hoy se requiere de manera urgente “la formación transversal, desde los primeros años, en procesos de búsqueda y consolidación de sentido (...) en torno de las opciones fundamentales, vocacionales, profesionales y existenciales de [los educandos en] su consolidación práctica en proyectos de vida sólidamente estructurados” (Meza y Suárez, 2013, p. 134).

CONSIDERACIONES FINALES

Es necesario dinamizar en las aulas una propuesta de Educación Religiosa que genere espacios de reflexión que, más allá de fungir como herramienta de adoctrinamiento, permita desarrollar un horizonte que relacione a los educandos no solo con unos contenidos que se dan de manera ahistórica y desterritorializada, sino que se

orienten a la construcción de sentidos y significados interpeladores de la comprensión de la propia realidad, ya sea desde una perspectiva confesional, desde una construcción de la dimensión religiosa anclada al sentido de vida, desde la experiencia de las religiones e incluso desde la experiencia que se da fuera de la religión; pero que tengan una orientación hacia la formación del sentido crítico del maestro y los educandos.

Es por ello que en la Educación Religiosa en perspectiva no parametral se abre el espectro a la construcción de un espacio educativo que escapa a los discursos hegemónicos que orientan este saber escolar hacia la defensa de uno u otro sistema en particular. Esta pedagogía se caracterizará por la problematización de los diferentes aspectos propuestos por los educandos y que se articulan a partir de los contenidos disciplinares de manera intencionada por el maestro, para posibilitar la construcción de significados y sentidos desde los cuales los educandos pueden responder a la pregunta por el qué creer.

Dicha respuesta estará mediada por el reconocimiento de la experiencia religiosa del sujeto, que se conforma a partir del estudio de los distintos fenómenos religiosos que se presentan en su contexto inmediato y mediato. Este proceso dará lugar a la formación de la identidad religiosa, que a su vez le permitirá entrar en diálogo con otros sujetos en términos de libertad religiosa, propiciando el reconocimiento de la pluralidad y así, desde esta última, hacer frente a las problemáticas religiosas contemporáneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castiblanco, J. (2012). La evaluación de la ERE. En J. Meza (Ed.), *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 325-364). Ediciones San Pablo.

- Castrillón, J. (2012). Elementos históricos para una comprensión de la ERE en Colombia. En J. Meza (Ed.), *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 37-70). Ediciones San Pablo.
- Conferencia Episcopal Colombiana. (2017). *Estándares de Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia*. Conferencia Episcopal de Colombia.
- Coy, M. (2009). Educación religiosa escolar ¿Por qué y para qué? *Franciscanum: Revista de las Ciencias del Espíritu*, 51(152), 49-70. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/953>
- Coy, M. (2010). La educación religiosa escolar en un contexto plural. Reflexiones preliminares. *Franciscanum: Revista de las Ciencias del Espíritu*, 52(154), 53-83. <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/943>
- Del Campo, M. (2012). La didáctica no parametral: Hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes de inglés. *Porta Linguarum*, (18), 133-148. <https://doi.org/10.30827/Digibug.14575>
- Echeverri, A. (2012). Libertad religiosa y educación en Colombia: Ni intocables ni míticas. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(1), 123-134. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2381>
- Eliade, M. (1999). *Historia de las creencias y las ideas religiosas I. De la edad de Piedra a los misterios de Eleusis*. Ediciones Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Jauregui, R. (2003). El maestro según Simón Rodríguez. *Educare*, 6(21), 94-99. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19756/articulo12.pdf;jsessionid=9386C1E8E9B0165CA3B56676AF7D2F30?sequence=1>

- Londoño, G. (2014). Prácticas de enseñanza y saber pedagógico de profesores universitarios. En G. Londoño (Ed.), *Docencia universitaria: sentidos, didácticas, sujetos y saberes* (pp. 23-62). Ediciones Unisalle.
- Lonergan, B. (2006). *Método en teología*. Ediciones Sígueme.
- Meza-Rueda, J., Suárez-Meza, G., Casas, J., Garavito, D., Lara, D. y Reyes, J. (2015). Educación Religiosa Escolar en perspectiva liberadora. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 247-262. <https://doi.org/10.22518/16578953.291>
- Meza-Rueda, J. y Reyes-Fonseca, J. (2018). Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 8(2), 1-24. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/82/73>
- Meza, J. (2012). Naturaleza, finalidad y legitimación de la ERE. En J. Meza (Ed.), *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 13-36). Ediciones San Pablo.
- Meza, J. y Suárez, G. (2013). *Educar para la libertad. Una propuesta de educación religiosa escolar en perspectiva liberadora*. Editorial San Pablo.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Documento guía docente de básica, secundaria y media, educación religiosa: Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002.
- Moncada, C. (2019). ¿Qué es lo nuclear de la Educación Religiosa? En N. Cuellar y C. Moncada (Eds.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 53-86). Sello Editorial Unicatólica.
- Pikaza, X. (1999). *El fenómeno religioso*. Trotta Editorial.

- Quintar, E. (2004). *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI Editores.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral. Sendero hacia la descolonización*. IPECAL.
- Quintero, J., Munévar, R. y Yepes, J. (2007). Investigación-acción y currículo; Un recorrido por el mundo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3(1), 123-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603008&cidp=1&cid=1944478>
- Saavedra, J. y Tovar, V. (2015). *Características de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en las instituciones educativas de Ibagué* [trabajo de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio institucional UT. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1489>
- Sotomayor, E. (2003). *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*. Ediciones Abya-Yala.
- Velasco, J. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. Editorial Trotta.
- Vorkink, P. (2015). *Gnōthi Seauton: Why and How to Teach Religion and Philosophy to Secondary School Students* [tesis doctoral, Universidad de Harvard]. Repositorio institucional DASH. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:17467315>
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Editorial Magisterio.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder: razonar y gramática del pensamiento histórico*. Siglo XXI Editores.

Fecha de envío: 3 de octubre de 2021

Fecha de aceptación: 8 de octubre de 2021

