

Maestros que trazan esperanza: Formación de agentes de pastoral educativa

Teachers who shape hope: training of educational pastoral agents

José Alexander Flórez Guerrero
parroquialinares2@gmail.com
Pontificia Universidad Católica do Rio de Janeiro

RESUMEN

El artículo examina la formación de educadores de Educación Religiosa Escolar (ERE) en el contexto colombiano, en diálogo con la realidad latinoamericana, entendida como un ámbito estratégico para acompañar procesos de humanización y construcción de sentido en escenarios escolares complejos. Su propósito es analizar, desde un enfoque teórico-reflexivo, en qué medida la ERE puede configurarse como espacio donde fe, cultura y vida se articulen de manera crítica para favorecer el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes.

A partir de este marco, se formula la pregunta que orienta el análisis: ¿qué tipo de formación requieren quienes sirven en la ERE para convertirse en agentes capaces de trazar esperanza y promover procesos educativos humanizadores y orientadores en el contexto latinoamericano actual?

El análisis se desarrolla a la luz de los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* (2022) como marco de calidad, en diálogo con aportes contemporáneos de la pedagogía, la formación docente y la psicología de la religión. Se sostiene que la idoneidad del educador de ERE integra de manera articulada la madurez humana, la competencia pedagógica y didáctica, la capacidad hermenéutica, el trabajo colaborativo y sinodal, la sensibilidad espiritual, la apertura intercultural y el compromiso ético-social.

Se concluye que la formación de educadores para la ERE debe orientarse a la consolidación de un perfil profesional integral y verificable, expresado en dimensiones de idoneidad que orienten el diseño y la evaluación de programas formativos. De este modo, el maestro se configura como agente capaz de trazar esperanza en la escuela, contribuyendo a un currículum evangelizador que articule calidad pedagógica, acompañamiento de la búsqueda de sentido y promoción de procesos auténticamente humanizadores.

Palabras clave: Educación Religiosa Escolar, formación docente, currículo, pastoral educativa, humanización, esperanza

ABSTRACT

This article examines the formation of Religious Education (RE) teachers in the Colombian context, in dialogue with the Latin American reality, understood as a strategic sphere for supporting humanizing and meaning-making processes in complex school contexts. Its purpose is to analyse, from a theoretical and reflective

perspective, to what extent RE can become a space where faith, culture, and life are critically integrated to foster the integral development of children and young people.

On this basis, the guiding question is formulated as follows: what kind of training do those who serve in RE need in order to become agents capable of tracing hope, promoting humanizing and guiding educational processes in today's Latin American context?

The analysis is carried out in light of the Standards for Religious Education (2022) as a quality framework, in dialogue with contemporary contributions from pedagogy, teacher education, and the psychology of religion. Teacher competence is understood as the articulated integration of human maturity, pedagogical and didactic skills, hermeneutical capacity, collaborative and synodal work, spiritual sensitivity, intercultural openness, and ethical-social commitment.

The article concludes that RE teacher formation must aim at consolidating an integral and assessable professional profile, expressed in dimensions of suitability that can guide the design and evaluation of training programmes. In this way, the teacher is configured as an agent capable of tracing hope within the school, contributing to an evangelizing curriculum that links pedagogical quality, accompaniment of students' search for meaning, and the promotion of genuinely humanizing processes.

Keywords: *School Religious Education, teacher formation, curriculum, educational pastoral work, humanization, hope*

1. Problematicación del tema

La educación religiosa en América Latina se desarrolla en un contexto marcado por profundas transformaciones culturales, tecnológicas y sociales que impactan directamente en las comunidades educativas (Documento de Aparecida).

Niños, niñas y jóvenes crecen como nativos digitales, expuestos de manera permanente a redes sociales que moldean imaginarios, estereotipos y modos de relacionarse, sustituyendo con frecuencia el encuentro personal por la mediación de las pantallas, fenómeno que se intensificó durante la pandemia de covid-19 (Francisco, 2020).

Informes recientes señalan que una proporción significativa de adolescentes en América Latina dedica varias horas diarias a la conexión en línea, con efectos relevantes en su vida relacional y en su salud mental (UNICEF, 2023; UNESCO, 2024), situación que interpela la construcción de una educación verdaderamente humanizadora, como la que propone el Pacto Educativo Global (Francisco, 2020). En este escenario emergen nuevas necesidades, intereses y expectativas que desafían la misión formativa de la escuela y, de modo particular, de la Educación Religiosa Escolar (ERE), llamada a articular fe, cultura y vida en contextos de pluralidad y fragmentación (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a).

La crisis del sistema educativo se entrelaza con la fragilidad de muchos núcleos familiares, marcada por ausencias parentales, roles difusos, desigualdad social, carencias básicas no satisfechas y una profunda crisis de valores. El Magisterio latinoamericano ha descrito estos rasgos como expresión de las “estructuras de pecado”, categoría propia de la reflexión teológica y social desarrollada

en la teología latinoamericana desde la década de 1970 y asumida explícitamente por el magisterio en *Sollicitudo rei socialis*, para dar cuenta de dinámicas sociales e institucionales que generan y reproducen injusticia, exclusión y vulneración de la dignidad humana, afectando de modo particular a niños, niñas y jóvenes (DA).

Diversos diagnósticos pastorales y educativos muestran la persistencia de altos índices de pobreza infantil, violencia y problemáticas psicosociales en la región, con efectos directos tanto en el bienestar emocional como en las trayectorias escolares de los estudiantes (DA).

En este contexto, cientos de miles de niños y jóvenes experimentan una marcada falta de sentido, proyectos de vida débilmente estructurados y una insuficiente formación en competencias socioemocionales, trabajo colaborativo y servicio al otro, lo que se traduce en dificultades para asumir compromisos, afrontar la frustración y construir vínculos estables y solidarios, en tensión con la “cultura del encuentro” y la “civilización del amor”, categorías desarrolladas en el magisterio latinoamericano desde Pablo VI y Juan Pablo II (*Populorum progressio*, *Evangelii nuntiandi*; *Evangelium vitae*), y retomadas y actualizadas por el Papa Francisco (Francisco, 2013-2024; *Christus vivit*) como claves para una convivencia social y educativa fraterna (PP; EN; Francisco 2013-2024; ChV).

En el ámbito escolar, la Educación Religiosa Escolar aparece con frecuencia desarticulada del currículo y de los proyectos institucionales, reducida a un espacio marginal o meramente instrumental dentro de la malla académica. Esta situación contrasta con la comprensión amplia de la educación propuesta por el Concilio Vaticano II, que concibe la tarea educativa como orientada a la formación integral de la persona

humana y al bien de la sociedad (*Gravissimum educationis*). Sin identificar la ERE con la totalidad del proceso educativo escolar, puede afirmarse que esta asignatura está llamada a contribuir, desde su especificidad, a dicho horizonte formativo integral, aportando a la articulación entre sentido, valores, dimensión espiritual y vida cotidiana. Cuando la ERE se desvincula del proyecto educativo institucional y del trabajo interdisciplinario, se debilitan su potencial formativo y su capacidad de dialogar con los demás saberes en favor de una educación verdaderamente integral. En no pocos casos, la asignatura se utiliza para completar cargas horarias y es asumida por docentes sin la debida formación teológica, pedagógica o espiritual, lo que debilita su identidad y su potencial formativo, en contraste con los perfiles del docente competente y testigo delineados por los Estándares de la ERE (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Estudios recientes sobre la implementación de estos estándares indican que un porcentaje significativo de quienes imparten ERE carece de formación específica en el área, lo que contribuye a que estudiantes, familias y algunos directivos perciban la asignatura como poco relevante o desconectada de los desafíos reales de la vida escolar (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a).

En el seno de las comunidades educativas se observan luces y sombras que evidencian tanto posibilidades como tensiones, tal como lo expresan diversos planes pastorales diocesanos y la reflexión de organismos continentales sobre la escuela católica (Diócesis de Ipiales, 2023). Entre los aspectos positivos se destacan el trabajo sistemático en valores éticos, el acompañamiento eclesial a las instituciones, la colaboración de equipos docentes y administrativos comprometidos, y la apertura

de muchos niños, niñas y jóvenes a la búsqueda de sentido y a la vivencia espiritual (Diócesis de Ipiales, 2023).

Entre los desafíos persisten problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas, los embarazos tempranos, el acoso escolar, el desinterés de algunas familias, las incoherencias en el testimonio de la fe y la tendencia a concebir la pastoral educativa como un conjunto de actividades aisladas, más que como un proceso que atraviesa e impregna la vida escolar (Diócesis de Ipiales, 2023).

A nivel institucional, muchos currículos carecen de una integración efectiva con la pastoral educativa y universitaria, la cual, en numerosos casos, resulta poco visible o recae en una sola persona, sin equipos interdisciplinarios, planes de trabajo sistemáticos ni evaluación de procesos (Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), 2015). Desde una perspectiva pastoral, esta situación limita la capacidad de la escuela para favorecer procesos de evangelización y de acompañamiento integral, en los que la espiritualidad pueda traducirse en experiencias significativas de encuentro consigo mismo, con los demás y con la realidad, en diálogo con la acción pedagógica y el proyecto educativo institucional (CELAM, 2015). La distancia entre los discursos institucionales y las prácticas concretas genera el riesgo de que la ERE no logre articular fe, vida y cultura de manera consistente, a pesar de los llamados de *Aparecida* a una pastoral educativa orientada a formar discípulos misioneros en el ámbito escolar (DA).

En este horizonte, la formación de los docentes de Educación Religiosa Escolar adquiere un relieve decisivo. El Magisterio de la Iglesia y las instancias continentales coinciden en subrayar la necesidad de

educadores competentes, con solidez académica y teológica, capaces de generar esperanza, construir comunidad y promover una auténtica cultura del encuentro, entendiendo la educación como un acto de esperanza que requiere tejer redes de relaciones humanas abiertas y responsables (Francisco 2013-2024). Iniciativas como el Pacto Educativo Global, las propuestas de la CIEC y los Estándares de la ERE en Colombia ponen de relieve la urgencia de contar con docentes que, además de dominio disciplinar, posean sensibilidad espiritual y habilidades hermenéuticas y pedagógicas, y sean capaces de acompañar procesos significativos en contextos escolares plurales y complejos (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a).

Desde esta realidad, la mera presencia de la ERE en el currículo no garantiza su eficacia formativa. Se requiere un horizonte antropológico y eclesiológico claro, en consonancia con una educación verdaderamente integral, que forme a la persona en todas sus dimensiones, y con la visión conciliar de la educación como servicio a la persona y a la sociedad (ChV). En términos pedagógicos, esto implica situar al estudiante en el centro de los procesos educativos, articular la dimensión espiritual con las dimensiones cognitiva, ética y socioafectiva, y leer críticamente la realidad para discernir caminos de transformación personal y comunitaria (García, 1989).

No se desconoce la existencia de programas de formación docente, cursos de didáctica de la ERE y propuestas pastorales en universidades y escuelas normalistas. Sin embargo, persiste un vacío en la literatura académica reciente: son todavía limitados los estudios que articulan de manera sistemática

los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a) con los aportes de la pedagogía, la formación docente y la psicología de la religión, con el fin de perfilar y fundamentar la formación integral del maestro de ERE como agente capaz de trazar esperanza en contextos escolares latinoamericanos caracterizados por la pluralidad cultural y la transformación digital (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a; García, 1989). Este vacío justifica la necesidad de profundizar en el tipo de formación que requieren estos educadores para asumir de manera rigurosa y pertinente su misión en la escuela contemporánea.

Desde esta perspectiva, el presente artículo se enmarca en la reflexión teórica y propone un análisis de carácter cualitativo, desarrollado desde un enfoque hermenéutico-argumentativo. A partir de la revisión y lectura crítica de documentos del Magisterio de la Iglesia, de los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a) y de literatura académica reciente sobre pedagogía, formación docente y psicología de la religión, se busca articular criterios que permitan perfilar la formación integral del educador de ERE en el contexto latinoamericano contemporáneo.

Las fuentes han sido seleccionadas atendiendo a su relevancia para la realidad educativa regional, su actualidad y su capacidad para iluminar el diálogo entre fe, cultura y práctica pedagógica, con el fin de asegurar coherencia interna en la argumentación y consistencia en las categorías de análisis que orientan la reflexión.

2. Marco teórico y discusión

2.1. Fundamentos eclesiales de la ERE

La Educación Religiosa Escolar se comprende desde la tradición pedagógica de la Iglesia, que afirma que la verdadera educación se orienta a la formación integral de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades (GE). En el contexto latinoamericano, el *Documento de Aparecida* subraya que la misión educativa busca formar discípulos misioneros capaces de transformar la realidad, articulando educación, discipulado y compromiso social (DA).

En el magisterio reciente, el Papa Francisco sitúa la educación en clave de fraternidad y bien común, la define como un acto de esperanza orientado al futuro y convoca a construir amplias alianzas educativas (Francisco, 2020). Asimismo, propone la fraternidad como contenido educativo y presenta al educador como sujeto que transmite convicciones y compromiso vital, más allá de la mera información (ChV). En esta misma línea, la reflexión de León XIV sobre nuevos mapas de esperanza (2025) retoma esta tradición al presentar los principios educativos de la Iglesia como referencias estables que entienden la autoridad como servicio y la educación como apertura de horizontes de esperanza para las nuevas generaciones.

La escuela católica enfrenta en el siglo XXI desafíos como la secularización, la diversidad cultural y religiosa, la transformación digital acelerada y la urgencia de una educación sostenible, en convergencia con diagnósticos pedagógicos que advierten sobre la complejidad social y la crisis de sentido (Confederación Interamericana de Educación Católica [CIEC], 2023). Estas realidades demandan una formación integral que responda a las

necesidades de las nuevas generaciones y refuerzan la relevancia de una ERE capaz de contribuir a procesos de humanización y orientación en las comunidades educativas.

En síntesis, estos documentos ofrecen los ejes teológico-pastorales de la ERE: la educación como un acto de esperanza, la centralidad de la persona, la prioridad de la fraternidad, el servicio y la comunidad, y el diálogo entre fe, cultura y vida. Al mismo tiempo, dialogan con enfoques educativos contemporáneos centrados en la formación integral, la ciudadanía crítica y la educación en valores, lo que permite situar la ERE en el marco de las discusiones actuales sobre la función pública de la escuela y el rol formativo del profesorado.

2.2. Los Estándares para la Educación Religiosa Escolar y la idoneidad docente

La sección 8 de los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a), titulada “La idoneidad del Profesor de Educación Religiosa Escolar”, establece criterios orientadores referidos a la formación teológica, pedagógica y espiritual del docente, así como a su testimonio de vida, capacidad de diálogo, trabajo comunitario y compromiso ético-social. A partir de estos criterios, desarrollados en los distintos apartados de dicha sección, y en diálogo con aportes de la pedagogía contemporánea y de la investigación en formación docente, el presente trabajo propone una sistematización de siete dimensiones de idoneidad del maestro de ERE, en articulación con investigaciones internacionales sobre formación docente y desarrollo profesional del profesorado (OECD, 2021):

Saber teológico y doctrinal sólido: implica el dominio de la fe de la Iglesia, de la Sagrada Escritura

y de los contenidos fundamentales del cristianismo, así como un conocimiento básico de otras tradiciones religiosas y corrientes culturales, con el fin de ofrecer una ERE rigurosa y contextualizada (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Esta dimensión se vincula con la noción de conocimiento de contenido y conocimiento pedagógico del contenido, que resalta la articulación entre el saber disciplinar y la capacidad de enseñarlo de manera comprensible y significativa.

Competencia hermenéutica y crítica: supone la capacidad de interpretar los textos bíblicos y de la tradición en diálogo con las preguntas actuales de niños, niñas y jóvenes, favoreciendo el discernimiento y el pensamiento crítico (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Desde la psicología de la religión y del desarrollo moral, esta competencia se relaciona con procesos de construcción de sentido y de razonamiento ético, en los que el docente media entre los símbolos religiosos y la experiencia vital del estudiantado (Fowler, 1981; García, 1989).

Competencia pedagógica y didáctica: se expresa en el dominio de metodologías activas, la evaluación formativa y el diseño de experiencias de aprendizaje que integren la ERE con el resto del currículo (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Esta dimensión converge con aportes de la pedagogía contemporánea sobre aprendizaje situado, trabajo por proyectos y educación socioemocional, que destacan al docente como diseñador de ambientes de aprendizaje integrales y facilitador del protagonismo estudiantil (Freire, 1997; OECD, 2021).

Madurez espiritual y sensibilidad pastoral: remite a una vivencia creyente coherente, capaz de acompañar procesos, escuchar y sostener la búsqueda

de sentido del estudiantado (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). En diálogo con estudios sobre identidad docente y acompañamiento, esta dimensión se vincula con la biografía y la vocación del profesorado, así como con la capacidad de generar vínculos de confianza y ejercer un liderazgo ético y cuidador (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a).

Capacidad de diálogo e interculturalidad: exige respeto por la diversidad, apertura al diálogo interreligioso e intercultural y la evitación tanto del proselitismo como de la indiferencia relativista (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Esta dimensión se articula con propuestas de educación intercultural y educación para la ciudadanía global, que subrayan la necesidad de docentes capaces de desenvolverse en contextos plurales, gestionar la diferencia y promover el reconocimiento recíproco (UNESCO 2022; 2023).

Trabajo comunitario y sinodalidad: se refiere a la habilidad para caminar juntos con otros docentes, directivos, familias y agentes pastorales, de manera que la ERE atraviese la vida escolar (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Desde la formación docente, se asocia con el trabajo colaborativo, las comunidades profesionales de aprendizaje y la corresponsabilidad institucional en los procesos educativos (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a).

Compromiso ético, social y ecológico: implica la promoción activa de la dignidad humana, la justicia, la paz y el cuidado de la “casa común”, en consonancia con el magisterio reciente (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Esta dimensión dialoga con agendas educativas internacionales sobre desarrollo sostenible, inclusión y equidad, que conciben al

docente como agente de transformación social y ecológica (UNESCO 2022; OECD, 2021).

En esta perspectiva, el empoderamiento del estudiantado supone fomentar las habilidades socioemocionales, el pensamiento crítico y el liderazgo basado en valores, para que se convierta en agente de cambio consciente de su entorno, capaz de innovar y participar activamente en la sociedad (OECD, 2021). Sin embargo, diversos estudios advierten una brecha entre estos perfiles ideales y las condiciones reales de trabajo de muchos docentes, marcadas por una sobrecarga administrativa, inestabilidad laboral y limitadas oportunidades de desarrollo profesional, lo que dificulta la implementación plena de los criterios de idoneidad propuestos (García, 1989; CELAM, 2015).

Cuando estos criterios no se consideran y la ERE se delega en docentes sin preparación teológica, pedagógica o espiritual, la asignatura tiende a perder identidad, volverse periférica y dejar de ofrecer procesos humanizadores consistentes, como señalan tanto los Estándares como diversos análisis sobre la calidad de la de la ERE (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a; CIEC, 2023).

2.3. Currículum evangelizador y corresponsabilidad docente

Los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* subrayan que la educación religiosa no se reduce al tiempo asignado a la materia, sino que se proyecta en la totalidad de la vida escolar (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). En sintonía con el Pacto Educativo Global, el Papa Francisco recuerda que toda la comunidad está llamada a educar, configurando una aldea de la educación donde la familia, la escuela, la Iglesia y la sociedad civil

asumen de manera corresponsable la tarea formativa (Francisco, 2020).

En este marco, el maestro de ERE no actúa de manera aislada, sino que se integra en equipos docentes y participa en la construcción de un currículum evangelizador que articule fe, cultura y vida en el conjunto de las disciplinas, en línea con los planteamientos de currículum integrado y transversalidad educativa (UNESCO, 2022; CIEC, 2023). Esto implica su participación en proyectos interdisciplinarios, el acompañamiento a otros docentes en la incorporación de valores, sentido y espiritualidad en sus asignaturas, y la promoción de una cultura escolar en la que cada espacio y cada relación puedan convertirse en ámbitos de encuentro, justicia y fraternidad (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a; ChV).

En la práctica, distintas investigaciones y experiencias de campo muestran que, en no pocos contextos, la ERE se fusiona con asignaturas de ética o ciudadanía, o ve reducido su tiempo lectivo en favor de áreas consideradas prioritarias en las evaluaciones estandarizadas (CELAM, 2015; CIEC, 2023). En otros casos, las normativas educativas limitan o excluyen la enseñanza confesional de la religión en instituciones públicas, configurando marcos legales diversos y planteando desafíos adicionales para la institucionalización de la ERE y la definición de su aporte específico en la escuela contemporánea (UNESCO, 2022).

Al mismo tiempo, buena parte de la literatura pedagógica subraya que numerosos sistemas educativos siguen organizados en currículos fragmentados y fuertemente orientados a resultados estandarizados, lo que genera tensiones con propuestas integrales y evangelizadoras (OECD,

2021). Esta discrepancia abre un debate sobre la viabilidad de transversalizar la ERE y exige estrategias graduales y realistas que articulen los objetivos espirituales y éticos con las exigencias académicas y de evaluación externa.

Una educación personalizada e interdisciplinaria permite responder a las necesidades individuales del alumnado, fortaleciendo competencias para la vida, la ciudadanía global y el aprendizaje a lo largo de toda la existencia (UNESCO, 2022). La alfabetización digital y la creatividad tecnológica se convierten en competencias clave, que requieren docentes capaces de integrar críticamente los entornos virtuales en la ERE y de acompañar el uso responsable de los recursos digitales (CIEC, 2023). En este sentido, no es solo la asignatura de Religión la que evangeliza, sino el conjunto del currículum cuando está animado por educadores que viven su ejercicio profesional como servicio, reflexión crítica y mediación de sentido, en diálogo con los principios pedagógicos de la escuela contemporánea.

3. El maestro que “traza esperanza”: Perfil central del educador de ERE

A la luz del recorrido teórico realizado, este apartado constituye el eje central del artículo, en cuanto sintetiza los aportes del Concilio Vaticano II, del magisterio latinoamericano, de los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* y de la reflexión pedagógica contemporánea. La figura del maestro que traza esperanza no es un añadido retórico, sino una categoría integradora que permite comprender la formación del educador de ERE como una tarea estratégica para la humanización de la escuela y el acompañamiento de la búsqueda de sentido de niños, niñas y jóvenes en el contexto latinoamericano actual.

Desde esta perspectiva, el maestro de ERE se configura como sujeto pedagógico, pastoral y ético, llamado a conjugar saber, testimonio y compromiso en un contexto marcado por la pluralidad cultural, la transformación digital y la fragilidad de los vínculos sociales. La articulación de los aportes del Concilio Vaticano II (GE), el *Documento de Aparecida*, las enseñanzas del Papa Francisco, las reflexiones de León XIV (2025) y los Estándares ERE (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a) permite delinear el perfil del maestro que traza esperanza. Este perfil puede describirse también a partir de categorías de la investigación en formación docente e identidad profesional, que destacan la integración de saberes, prácticas y disposiciones en el ejercicio educativo (Day, 2004).

Se trata de un testigo creíble, cuya vida otorga coherencia a lo que enseña y que comunica no solo conocimientos, sino también opciones, actitudes y modos de relación (ChV). Esta dimensión converge con estudios que subrayan la relevancia de la biografía, la coherencia ética y el ejemplo personal en la construcción de la autoridad pedagógica y de climas de aula sustentados en la confianza (Day, 2004).

Posee competencia profesional e idoneidad específica en ERE, integrando saber teológico, pedagógico y espiritualidad, tal como describen los Estándares de la ERE (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a). Desde la perspectiva de la formación docente, esto implica desarrollar de manera equilibrada conocimientos disciplinares, habilidades didácticas y disposiciones personales, configurando una identidad profesional capaz de responder a contextos complejos y cambiantes (Darling-Hammond, 2017).

Vive la sinodalidad educativa, caminando junto a otros docentes, familias y estudiantes, y orientando el currículum hacia el desarrollo integral de la persona (DA; CEC, 2022b). Esta perspectiva se vincula con enfoques colaborativos de trabajo docente y con la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, que conciben la enseñanza como una tarea compartida y abierta a la reflexión conjunta (CELAM, 2015; UNESCO, 2022).

Asume la educación como un acto de esperanza y una forma de resistencia ante la cultura del descarte, elaborando nuevos mapas de esperanza en contextos marcados por la crisis y la fragmentación (León XIV, 2025). En términos pedagógicos, esta actitud se traduce en prácticas que promueven la resiliencia, el sentido de proyecto vital y el compromiso social del estudiantado, integrando la dimensión espiritual con las exigencias de justicia y participación ciudadana (ChV; CIEC, 2023).

La discusión en torno a este perfil no está exenta de tensiones. Algunos enfoques de la educación religiosa se han centrado en modelos predominantemente transmisivos y doctrinales, mientras que otros promueven una educación religiosa dialógica, orientada a la búsqueda de sentido y al reconocimiento de la pluralidad (UNESCO, 2022; Brambilla, 2005). El maestro que traza esperanza se ubica más cerca de este segundo enfoque, pero debe conjugar fidelidad a la tradición con apertura al cuestionamiento crítico, evitando tanto el proselitismo como un relativismo que diluya la identidad de la ERE.

La integración de la ERE en el currículum, animada por maestros con este perfil, contribuye a que los estudiantes vivan la dimensión espiritual de manera coherente, desarrollen valores éticos y asuman un

compromiso social crítico, mientras el profesorado se constituye como referente de ética, servicio y, en contextos confesionales, de fe (CIEC, 2023; ChV). Del mismo modo, la formación permanente de docentes y equipos interdisciplinarios potencia la misión humanizadora de la escuela, fomentando la cooperación, la creatividad y la participación de toda la comunidad educativa (CELAM, 2015; UNESCO, 2022). En este marco, la formación de docentes de ERE aparece como una prioridad estratégica para que la escuela latinoamericana avance hacia una educación más integral, capaz de articular evangelización, calidad pedagógica y acompañamiento en la construcción de proyectos de vida con sentido.

4. Conclusiones

La reflexión desarrollada permite responder a la pregunta sobre qué tipo de formación requieren los docentes de Educación Religiosa Escolar para convertirse en agentes capaces de trazar esperanza y promover procesos educativos humanizadores. A partir del análisis de documentos magisteriales, de los Estándares de la ERE y de la literatura reciente en educación y formación docente, se concluye que la formación de estos educadores debe articular de manera explícita dimensiones teológicas, pedagógicas, espirituales y socioéticas, integradas en una identidad profesional coherente con los desafíos de la escuela latinoamericana contemporánea (DA; CELAM, 2015).

En concreto, el ensayo sistematiza un conjunto de dimensiones de la idoneidad docente —saber teológico, competencia hermenéutica, competencia didáctica, madurez espiritual, capacidad de diálogo intercultural, trabajo comunitario y compromiso ético-ecológico— que pueden servir como marco

de referencia para el diseño y la evaluación de programas formativos en ERE (CELAM, 2015; Francisco 2013-2024). Estas dimensiones traducen en categorías operativas los énfasis del Magisterio y de los Estándares ERE, y los ponen en diálogo con enfoques actuales sobre formación docente, lo que constituye un aporte verificable para la teorización y la planificación de la formación de maestros de ERE en la región (ChV; Francisco, 2020).

Asimismo, el análisis del currículum evangelizador y de la corresponsabilidad docente evidencia que la eficacia formativa de la ERE depende menos de su mera presencia horaria y más de su integración transversal en la vida escolar y en el trabajo colaborativo del profesorado. De este modo, la figura del maestro que traza esperanza se configura no solo como referente espiritual, sino como profesional capaz de liderar procesos interdisciplinarios, acompañar la búsqueda de sentido del estudiantado y contribuir a la construcción de climas

escolares orientados a la dignidad, la justicia y la fraternidad (Francisco, 2023; León XIV, 2025). Esta conceptualización ofrece criterios concretos para orientar tanto la selección y acompañamiento de docentes de ERE como la evaluación de sus procesos formativos.

Finalmente, se reconoce que el presente trabajo se sitúa en el plano teórico-reflexivo y no incorpora aún estudios empíricos sistemáticos sobre la implementación de estos criterios en programas de formación inicial o continua. En consecuencia, se abre una línea de investigación futura centrada en analizar experiencias concretas de formación de docentes de ERE, evaluar el impacto de las dimensiones aquí propuestas y explorar cómo las instituciones formadoras y las escuelas pueden generar condiciones estructurales que hagan viable el perfil del maestro que “traza esperanza” en contextos educativos diversos y en constante transformación (Conferencia Episcopal de Colombia, 2022a).

Bibliografía

- Brambilla, F. G. (2005). *Antropología teológica*. Queriniana.
- CELAM. (2015). *La pastoral educativa en América Latina y el Caribe*. CELAM.
- CIEC. (2024). *León XIV y la educación: Diseñar nuevos mapas de esperanza*. CIEC.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gravissimum educationis: Declaración sobre la educación cristiana*. Librería Editrice Vaticana.
- Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC). (2023). *La escuela católica de América y el Pacto Educativo Global*. CIEC.
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2022a). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*. Conferencia Episcopal de Colombia.
- Conferencia Episcopal de Colombia (CEC). (2022b). *Animación bíblica de la pastoral*. Conferencia Episcopal de Colombia.
- Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM). (2007). *Documento de Aparecida*. CELAM.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge.
- Diócesis de Ipiales. (2023). *Plan diocesano de renovación y evangelización para la Comisión de Pastoral Educativa y Universitaria: Por una educación más humana*. Ipiales, Colombia.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. Harper & Row.
- Francisco. (2013-2024). *Mensajes y discursos sobre educación y el Pacto Educativo Global*.
- Francisco. (2019). *Christus vivit* [Exhortación apostólica postsinodal]. Librería Editrice Vaticana.
- Francisco. (2020). *Mensaje para el lanzamiento del Pacto Educativo Global* [Mensaje papal].
- Francisco. (2023). *Por los educadores* [Video e intención de oración]. *El Video del Papa*.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- García Rubio, A. (1989). *Unidad en la pluralidad: El ser humano a la luz de la fe y de la reflexión cristiana*. Edições Paulinas.
- Juan Pablo II. (1987). *Sollicitudo rei socialis*. Librería Editrice Vaticana.
- Juan Pablo II. (1995). *Evangelium vitae*. Librería Editrice Vaticana.
- León XIV. (2025). *Diseñar nuevos mapas de esperanza*. CIEC.
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Pablo VI. (1967). *Populorum progressio*. Librería Editrice Vaticana.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.