

LA RELIGION COMO AREA DEL CURRICULO ESCOLAR ANALISIS DE LA FUENTE EPISTEMOLOGICA

Manuel José Jiménez R.

Apuntes para el PFPD de la Universidad Nacional.

La presencia de la religión como área del currículo escolar es un hecho en la educación en Colombia. Según el artículo 23, el área de educación religiosa forma parte *las áreas fundamentales y obligatorias*, del currículo común. El texto dice: "Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen *áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación* que necesariamente se tendrán que ofrecer *de acuerdo con el currículo y proyecto educativo institucional*. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. ciencias naturales y educación ambiental; 2. ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; 3. educación artística; 4. educación ética y en valores humanos; 5. educación física, recreación y deportes; 6. *educación religiosa*; 7. humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, 8. matemáticas; 9. tecnología e informática.

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

Propósitos y alcance de este estudio.

El presente estudio se orienta a analizar la estructura epistemológica del área de religión como área del currículo. Tiende a reflexionar en el área como una disciplina escolar, como área, en términos de la Ley 115, del conocimiento y la formación. Pero para ello se parte necesariamente de los presupuestos que fundamentan la presencia de dicha área en el currículo y permiten comprender el enfoque académico de la misma que propugna actualmente la Iglesia Católica. Primero, haremos un rápido análisis del régimen especial que la cobija, razón por la cual el área es de carácter confesional. Y, en segundo lugar, presentaremos un análisis del enfoque académico que sobre el área.

Con esta forma de trabajar, creemos reflexionar y analizar dos problemas conexos a la educación religiosa en la actualidad. Primero, reflexionar críticamente sobre el modo como en algunos documentos del Ministerio de Educación Nacional se entiende la dimensión espiritual de la persona y que sirven de fundamento, en muchos

casos, al área de religión. En estos documentos dimensión espiritual no siempre significa dimensión religiosa. Por el contrario, la dimensión espiritual es vista como sinónimo de interioridad, subjetividad o conciencia. Pero lo característico de la realidad religiosa, la relación Dios - persona humana, no aparece claramente.¹

El segundo aspecto, se orienta a dar respuesta a la búsqueda de los docentes del área por contar estrategias metodológicas e instrumentos didácticos, es decir al cómo de la educación religiosa. Pero ya que el "cómo" responde a un "qué", al centrar nuestra atención en la fuente epistemológica del currículo (la estructura del área), creemos estar colocando las bases necesarias para el "cómo". Consideramos que es posible encontrar hoy día muchos "cómos" (propuestas de actividades, de estrategias) que muchas veces no responden al "qué" de la misma.

Con esto dejamos claro que se trata de mirar ante todo la fuente epistemológica del currículo. No es que no tengamos en cuenta las otras tres (pedagógica, sociocultural y psicológica), ya que ellas también deben ser tenidas en cuenta al determinar "el cómo" del área de educación religiosa o didáctica específica de la misma. Pero aunque el centro de interés sea la fuente epistemológica, a lo largo del estudio aparecerán continuas referencias a lo pedagógico y a lo didáctico, pues como dijimos, se trata de descubrir el "cómo" desde el "qué" del área.²

Significado de las fuentes del currículo.

Pero antes de adentrarnos en este estudio se hace necesario explicar también el significado de cada una de las fuentes del currículo, de cara a determinar mejor el objeto de estudio en este trabajo que, como lo hemos dicho, es la fuente epistemológica.

✓ **La fuente sociológica** se refiere a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos del conocimiento, procedimientos, actitudes y

¹ A este respecto puede verse por ejemplo: MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (MEN), *Lineamientos curriculares. Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación*, MEN - Cooperativa editorial Magisterio, Santafé de Bogotá 1998.

² Para Rafael Artacho López, si queremos definir la identidad del área como disciplina escolar, debe necesariamente hacerse desde la comprensión de las fuentes del currículo (epistemológica, sociocultural, psicológica y pedagógica). Un análisis de este tipo, afirma, permite a los docentes del área llegar a propuestas claras y definidas que le permitan dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué enseñar de la religión?, ¿qué contenidos?, ¿qué objetivos?, ¿cómo enseñar?, ¿con qué método?, ¿qué, cuándo y cómo evaluar?. Para él, son precisamente las fuentes curriculares y la respuesta a estas preguntas las que permitirán definir la identidad curricular del área. (Cfr Rafael Artacho López, *Identidad curricular de la ERE (las fuentes del diseño curricular de ERE)*, en "Sinite" 91, 1987, páginas 183-242.

valores que contribuyen al proceso de socialización de los alumnos, asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad.³

✓ **La fuente psicológica** se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. El conocimiento de las regularidades del desarrollo evolutivo en las distintas edades y de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos ofrece al currículo un marco indispensable acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento y cómo aprenderlo.

✓ **La fuente pedagógica** recoge, tanto la fundamentación teórica existente como la experiencia educativa adquirida en la práctica docente. La experiencia acumulada a lo largo de los últimos años, también en otros países, constituye una fuente insustituible del conocimiento curricular.

✓ El currículo tiene su **fuentes epistemológica** en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. La metodología, estructura interna y estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas, así como las relaciones interdisciplinares entre éstas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo.⁴

La fuente epistemológica del currículo nos hace ver además de que manera el modo de conocimiento propio de una ciencia constituye un factor determinante en la elaboración del currículo, ya que, afirma Rafael Artacho, "afecta a los conceptos y su organización, afecta a las destrezas que el sujeto debe adquirir en relación con esa ciencia, determina de alguna manera los objetivos de aprendizaje, así como los métodos de enseñanza".⁵ Por eso, como lo señalamos antes, tener claro "el qué" permite comprender y construir mejor "el cómo".

Necesidad de algunos presupuestos.

³ Rafael Artacho López prefiere llamar a esta **fuentes sociocultural**., porque permite comprender mejor la escuela como instrumento social de transformación de la cultura. Además, porque los contenidos curriculares son siempre expresiones culturales. (Cfr ibid, páginas 193-194).

1. Carlos Esteban Garcés, *Didáctica del área de religión*, Ediciones San Pío X, Madrid 1998, páginas 70-72. Este mismo autor coordinó el trabajo del Departamento de Formación de la Delegación Diocesana de enseñanza de Madrid, llamado "Claves de la ERE". Consta de tres volúmenes. El primero "El área de religión en la LOGSE", el segundo "Claves curriculares de la reforma", y el tercero "Claves teológicas de la ERE". Es en el segundo volumen donde de modo especial se detiene a analizar cada una de las fuentes del currículo del área de religión. (Cfr Carlos Esteban Garcés (coordinador), *Claves de la programación de la ERE. De la teología a la pedagogía*, PPC, Madrid 1998).

⁵ Rafael Artacho López, *Identidad curricular de la ERE*, página 205.

De acuerdo con el pensar de Rafael Artacho⁶, la discusión acerca de si ha de existir o no un diseño curricular de la religión (y de cualquier otra área) es anterior la existencia misma del currículo. Señala que justificar la existencia del área en el sistema educativo a partir de argumentos jurídicos, filosóficos, pedagógicos o sociológicos, pertenece a un debate anterior al diseño curricular, pues si ya se ha llegado a este punto es porque este debate ya se ha hecho y los argumentos presentados y analizados ya pesan por sí mismos para asegurar la presencia del área en el sistema educativo.

Aunque estemos totalmente de acuerdo con Artacho en este punto, para el caso Colombiano, donde aún entran en juego cantidad de factores sociales, ideológicos, culturales y hasta religiosos⁷, que son a su vez expresión de la fragilidad en asumir el enfoque del área (tanto por parte de docentes, como de directivas y de las mismas familias), se hace necesario partir de una mirada, así sea breve, del régimen especial que cobija al área. No con el propósito de crear más debate, sino con la intención de elaborar los presupuestos básicos para el análisis de la fuente epistemológica del currículo del área de religión, pero no entendida así no más, sino como educación religiosa de carácter confesional.

La educación religiosa en Colombia.

La presencia de la educación religiosa en el currículo escolar puede y suele ser justificada a partir de distintos puntos de vista, todos igualmente válidos y complementarios. Se fundamenta desde el servicio que ella presta al desarrollo integral de la persona, a la apropiación crítica de la cultura, a la promoción de una visión integral del conocimiento, a la comprensión del patrimonio histórico y cultural, a la inserción crítica y participativa en la sociedad, a la consecución, en últimas, de los mismos fines de la educación colombiana de personalización, socialización y culturización.⁸

⁶ Ibid, página 185-186.

⁷ Antonio Salas Ximelis, hace notar que detrás de muchos de las posiciones encontradas frente a la presencia del área de religión en el sistema educativo son más de índole ideológica que de carácter pedagógico. Por eso, afirma, al ser estas expresión de nuestra postura existencial frente a lo religioso, es donde surge el problema para comprender y aceptar la importancia del área. de ahí que para él, la cuestión y la discusión debe hacerse es desde lo pedagógico, es decir, desde de los presupuestos estrictamente curriculares. En otras palabras, si la religión tiene que ser objeto de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje, debe decidirse siguiendo los mismos caminos que se han recorrido para decidir la presencia de las otras áreas. Es decir, la pregunta que debe guiar la discusión es acerca del modo como el área de religión puede favorecer la consecución de los fines de la educación. (Cfr Antonio Salas Ximelis, *Integración curricular de la enseñanza de la religión. La apuesta por el área de religión con una doble modalidad: cultural y confesional*, en "Misión Joven", 180-181 (1992), páginas 65-76).

⁸ Para profundizar en este aspecto puede verse: CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Orientaciones pastorales y contenidos de los programas de enseñanza religiosa escolar*, SPEC,

También se apoya en todo un ordenamiento jurídico que sirve de base y sustento a su correcta realización como auténtica área del currículo escolar. Si en este estudio centramos nuestra atención en este último, en el jurídico, es de cara a identificar la verdadera naturaleza académica del área de educación religiosa, ya que de su comprensión se desprende toda una serie de consecuencias pedagógicas y didácticas que serán motivo de análisis en los apartados posteriores.

Sin entrar en mucho detalle (pues la invitación es a confrontar los documentos y estudios especializados sobre los mismos), el ordenamiento jurídico que debe orientar y regir la educación religiosa en Colombia lo encontramos en el siguiente marco legal: 1). Constitución Política de Colombia, artículo 68⁹; 2). Ley de Libertad religiosa y de cultos (Ley 133 de 1994)¹⁰; 3). El Concordato de 1973 entre la Santa Sede y el Estado colombiano¹¹; 4.) Ley 115 General de educación; 5). Resolución No

Santafé de Bogotá 1992; CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Escuela y religión*, SPEC, Bogotá 2000; Arquidiócesis de Bogotá, *Orientaciones curriculares para la educación religiosa en le distrito capital*, Instituto San Pablo Apóstol, Bogotá 2000.

⁹ La Constitución promulgada el 4 de julio de 1991 puso fin al régimen de confesionalidad que, salvo entre 1936 y 1958, imperó en el país desde finales del siglo pasado. En efecto, la Carta Política de 1886 hizo del colombiano un Estado confesional católico, ordenando incluso, a nivel educativo, que la educación pública fuera organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. La Constitución del 91 omitió el reconocimiento del catolicismo como religión nacional e instauró el régimen de igualdad religiosa, transformando el Estado colombiano en un Estado "aconfesional": un Estado que proclama su laicidad. Un Estado laico es un Estado social de derecho cuyas normas no se basan directamente en los principios de algún credo religioso, sino en los postulados del derecho y en el mandato popular. En consecuencia, se declara incompetente para pronunciarse sobre asuntos internos del credo religioso del ciudadano y de las Iglesias y confesiones religiosas. Para la adecuada interpretación de la laicidad del Estado, hay que ver los criterios que establece la Ley 133 de Libertad religiosa y de cultos. El Estado aconfesional, además, observa con respeto a las diversas confesiones religiosas en un actitud imparcial. Pero la aconfesionalidad o laicidad del Estado no impone a sus autoridades una actitud de neutralidad o indiferencia frente a la religión; así como tampoco lo faculta para serle hostil. (Para una mayor comprensión sobre estos temas puede verse: Mario Madrid Malo, *Sobre las libertades de conciencia y de religión*, Defensoría del Pueblo: serie textos de divulgación No 20, Santafé de Bogotá 1996; Carlos Augusto Lozano Bedoya, *Persona, religión y estado: reflexiones sobre el derecho a la libertad religiosa*; Defensoría del Pueblo: serie textos de divulgación).

¹⁰ Sobre el concepto de libertad religiosa puede verse Mario Madrid Malo, *Libertad religiosa*, en "Su defensor" 12, julio de 1994, páginas8-11.

¹¹ El Concordato es un Tratado Público Internacional entre la Santa Sede y el Estado colombiano para regular sus relaciones en aquellas cuestiones que atañen, tanto a la Iglesia Católica, como a la República de Colombia. El actual Concordato se suscribió en 1973; fue aprobado por el Congreso de la República e ingresó a la legislación colombiana mediante la Ley 20 de 1974 y finalmente se ratificó por las partes con el "Acta del Canje de Instrumentos de Ratificación del Concordato", suscrita el 2 de julio de 1975. En noviembre 20 de 1992 se realizó un acuerdo para la reforma de algunos artículos del Concordato. Vale la pena subrayar que aunque no existiera Concordato el Estado colombiano se vería igualmente en la obligación de favorecer la educación religiosa, como quiere que Colombia es un Estado parte en P.I.D.E.S.C. y en el P.I.D.C.P, y las autoridades nacionales tienen la obligación de cumplir los compromisos en ellos asumidos. Entre tales compromisos figuran los relativos a la libertad

2343 del 5 de junio de 1996 "por el cual se adopta un diseño de lineamientos curriculares del servicio público educativo y se establecen indicadores de logros curriculares para la educación formal".

El área de educación religiosa, establecida en el artículo 23 de la Ley 115 General de Educación, para el desarrollo de las expectativas de orden religioso indicados en el marco de los fines y objetivos de la educación, en Colombia *quedó sujeta a un régimen especial*, por estar vinculada a los derechos de libertad de conciencia, de libertad de conciencia y de cultos y al derecho a la patria potestad. Así lo indica el parágrafo del artículo 23 y el artículo 24 de la Ley 115: " En todo caso la educación religiosa se impartirá de acuerdo con lo establecido en la Ley Estatutaria que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos".¹²

Régimen especial del área.

El régimen especial del área de religión cobija al menos los siguientes aspectos:¹³

a.. **Contenidos:** Se entiende por contenido, el enfoque y la orientación global de la educación religiosa, la Ley 133, artículo 6, se acogió a lo establecido en los pactos internacionales sobre los derechos humanos, en el sentido de garantizar a los padres una educación religiosa para sus hijos, que sea "según sus propias convicciones". De esta opción se deduce que no se trata de una cátedra de cultura religiosa, entendida como el estudio de la diversas religiones presentes en la cultura, ni de filosofía, sicología o sociología de la religión. Se trata de estudiar una experiencia religiosa precisa, que corresponda al credo religioso de los padres y estudiantes. Esta opción establece una educación religiosa confesional en cuanto al contenido.

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

religiosa y al ofrecimiento de educación confesional en los establecimientos oficiales de enseñanza. A este respecto puede verse la revista de la Defensoría del Pueblo "Su defensor" No 12 de julio de 1994, páginas 5-7.

¹² Prevalece la Ley 133 sobre la Ley 115 porque la primera es estatutaria, es decir, fija el estatuto de las religiones en Colombia. Por eso la segunda parte del artículo 24 de la Ley 115 afirma: "en todo caso la educación religiosa se impartirá de acuerdo con lo establecido en la ley estatutaria que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos".

¹³ Estas son las conclusiones a las que llega Edilberto Estupiñán, *La clase de religión* página 48. Sobre el particular también se manifestó la Conferencia Episcopal de Colombia en un pequeño comunicado a la opinión pública con ocasión de su LXIII asamblea plenaria. (Cfr CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, LXII Asamblea plenaria extraordinaria. Orientación pastoral sobre la educación y libertad religiosa, Santafé de Bogotá D.C., 3-7 de febrero de 1997.

hace dentro del marco del Concordato) y la educación religiosa de algunas entidades religiosas no cristianas (acordada por convenio de derecho público)¹⁴. En este estudio nos interesa analizar únicamente el modelo católico de educación religiosa.

La confesionalidad del contenido y de su objeto de estudio nos lleva a superar un equívoco muy frecuente en nuestra práctica educativa que lleva a confundir, incluso a reemplazar, la educación religiosa con educación ética y en valores humanos, pues la Ley 115 General de educación consagró la distinción real entre ambas, lo cual no significa que no deba buscarse su integración y diálogo.¹⁵ . Tampoco significa, de acuerdo con una adecuada comprensión del hecho religioso global y del cristiano en particular, negar que en toda religión existe una moral o ética como consecuencia de su credo religioso. En el área de religión, como lo veremos más adelante, debe ser objeto de estudio la ética o moral propia del credo religioso, en este caso para la enseñanza confesional católica, la moral católica producto de la revelación.

Vale la pena profundizar más en este aspecto retomando algunos elementos señalados por Carlos Augusto Lozano en su escrito "Algunas consideraciones sobre la educación religiosa"¹⁶, en orden a la superación del equívoco enunciado tan común entre nosotros.¹⁷

El autor parte del presupuesto, de acuerdo con un análisis de la ley y de los conceptos mismos de religión y ética, que *la enseñanza religiosa no es sustituible por la enseñanza de la ética, puesto que cada una de ellas tiene cometidos diferentes, no*

¹⁴ CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Escuela y religión. Hacia la construcción de un modelo de educación religiosa*, ESPEC, Bogotá 2000, página 38.

¹⁵ *Ibid*, página 39.

¹⁶ Carlos Augusto Lozano, *Consideraciones sobre la educación religiosa*, en "Su defensor" No 1, agosto de 1993, páginas 16-20.

¹⁷ Vale la pena también anotar que al respecto se pronunció la Conferencia Episcopal de Colombia en los siguientes términos: "Es bienvenido a los ambientes educativos el estudio de los temas sobre la relación de distinción y de complementariedad entre la ética y la religión, la ética y la fe. Debe tenerse en cuenta que el área de educación religiosa es distinta del área de educación ética y en valores humanos establecida en el artículo 23 de la Ley 115, y que se está elaborando con base en la ética filosófica y en las propuestas de una ética civil que contribuya al desarrollo de valores y al afianzamiento de las bases mínimas de una moral para la convivencia social. El área de educación religiosa se vincula a estos propósitos comunes a todas las áreas, pero en desarrollo de sus programas se ocupa internamente del estudio de la experiencia de fe cristiana incluyendo como contenido el componente moral que se deriva de esa fe. El área de educación religiosa y de educación ética y valores humanos no son iguales, ni se excluyen. El área de educación religiosa no se reduce al tema de los valores morales ni tampoco pretende abarcar toda la formación ética y en valores de la escuela. tampoco el área de ética sustituye la educación religiosa ni puede pretender agotar el marco de contenidos educativos sobre ética y moral. Ambas áreas constituyen aspectos primordiales de la educación y deben tener su currículo diferenciado e integrado y el espacio adecuado para su desarrollo" (cfr CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, LXII Asamblea plenaria extraordinaria. Orientación pastoral sobre educación y libertad religiosa, Santafé de Bogotá 1997, números 10 y 11).

opuestos pero sí desiguales. Subraya que moral no es sinónimo de religión. Religión es el contacto del ser humano con lo divino: un vínculo cuyo origen se halla en la aceptación de que existe un ser sobrenatural (o seres sobrenaturales) y que éste (o éstos) da a conocer la formas de comunicarse con ellos. Ética, por su parte, es la rama de la filosofía que trata de las acciones humanas desde la perspectiva de su bondad o malicia. El punto de partida para la valoración ética de una determinada conducta lo constituye la moral. Ella es el conjunto de costumbres aceptadas por un grupo, cuya manifestación se halla en los denominados valores sociales que, por la dinámica de la vida colectiva, tienden a constituirse como los criterios orientadores de las realizaciones concretas de la vida social.

Desde luego que religión y ética tienen puntos de contacto, en cuanto que en toda religión hay una implícita una forma particular de valorar lo bondad o la maldad de los actos humanos. Toda religión tiene un sistema moral propio, pero no toda moral es de índole religiosa, o lo que es lo mismo, en toda religión hay una moral, pero no toda moral es religiosa. Por eso, no es aceptable que la enseñanza religiosa sea reemplazada por la enseñanza ética, pues como ya se señaló, cada una de ellas tiene cometidos propios, no opuestos pero sí desiguales. La instrucción religiosa, en palabras del autor que venimos comentando, tiene como propósito educar sobre el conjunto de creencias en seres divinos y sobre el conjunto de prácticas dirigidas a honrar a esos seres. La enseñanza ética educa sobre la manera de valorar los actos humanos desde una perspectiva filosófica.¹⁸

b. Responsables: la confesionalidad del contenido del área de religión hace que la entidad competente para la orientarla sea la Iglesia o confesión religiosa que asiste o enseña. Así lo establece la Ley 133 en los artículos 6,7,8,, pues un Estado no-confesional es incompetente para pronunciarse sobre asuntos internos de las religiones. Para el caso de la educación religiosa de contenido católico, es la Iglesia Católica quien tiene el derecho y el deber de orientar el área, por eso la insistencia del Concordato que dicha enseñanza se realice de acuerdo con las enseñanzas del Magisterio de la Iglesia Católica.

Si el contenido y la responsabilidad es confesional, el docente también debe estar vinculado confesionalmente al credo religioso que enseña. Lo que significa que además de contar con todos los aspectos a todo profesional de la educación, el docente del área de religión, debe guardar una relación estrecha con la Iglesia o

¹⁸ Esta idea puede comprenderse mejor con la distinción que hace Luz García Alonso entre ética, religión y teología. Afirma: La ética es la ciencia filosófica que estudia los actos humanos en cuanto relacionados con el fin último del ser humano. Como ciencia, es la reflexión filosófica del comportamiento moral del ser humano y de la sociedad. La ética es una ciencia cuya evidencia mediata es intrínseca, es decir, no depende de la autoridad de la Revelación divina o de la fe religiosa, sino de las luces de la razón natural. (Cfr Luz García alonso, *Ética o filosofía moral*, Editorial Diana, México 1986, páginas 16-22).

Confesión religiosa que lo reconoce como idóneo. Esto trae como consecuencia que ningún docente puede por iniciativa personal impartir un tipo de educación religiosa sistemática para la cual no ha sido delegado, o una educación que no corresponda a las expectativas de los padres de familia, sobre la cual no existe un acuerdo del Estado con la respectiva Iglesia o Confesión que la regule y que por tanto establezca, entre otros aspectos, la forma de reconocer la idoneidad para enseñarla.¹⁹

Para el caso de los docentes de educación preescolar y de educación básica primaria, niveles en los cuales no son especializados en un área determinada, sino en el nivel, para el caso la educación religiosa católica, subraya la Conferencia Episcopal colombiana, es necesario que ellos encuentren la oferta de formación para alcanzar dentro de sus competencias lo pertinente a su didáctica. Añade que aún con esa formación, los docentes de estos niveles pueden declararse impedidos por razones de conciencia a impartir la enseñanza religiosa. En los niveles de educación básica secundaria y educación media se puede hablar con más propiedad de docentes de educación religiosa porque allí, la educación, en lo referente a las áreas del conocimiento y la formación, se va especializando sin perder de vista la unidad e integralidad de los estudios, del conocimiento y de la formación. También porque hay educadores que tienen como especialidad la educación religiosa.²⁰

La confesionalidad del área en cuanto a sus contenidos, responsables y docentes nos lleva a tratar la relación que hay entre la confesionalidad del área y la institución educativa que está llamada a garantizarla. La preguntas en este caso, según palabras de la Conferencia Episcopal, serían estas: ¿la confesionalidad de esa educación exige o abarca la confesionalidad de la institución educativa?; ¿es compatible una educación religiosa confesional con la aconfesionalidad propia de las entidades del Estado? A estas preguntas responde el mismo Episcopado colombiano en los siguientes términos: "La escuela aconfesional no asume la educación religiosa porque haga un juicio de valor sobre ella, o asuma algún credo como religión oficial, o la declare como verdadera, sino por la relevancia que objetivamente tiene en la vida de muchos y porque considera que una escuela centrada en la experiencia y en la formación para la vida debe ofrecer a los estudiantes la oportunidad de buscar y aportar instrumentos adecuados para estudiar, interpretar y valorar lo religioso. Aconfesionalidad es una opción para permitir y facilitar la confrontación libre y racional de las visiones religiosas sin que ello implique obligación de elevarlas a filosofía institucional"²¹

¹⁹ CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Escuela y religión*, páginas 45-46. Sobre la idoneidad del profesor de educación religiosa católica puede verse CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA,

²⁰ Ibid, página 47.

²¹ CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Escuela y religión*, página 59. Sobre este argumento, también puede verse lo que afirma Edilberto Estupiñan sobre la laicidad de la escuela en Edilberto Estupiñan, *La clase de religión*, páginas 60-61.

c.. **Participantes:** del artículo 23 de la Ley 115 se deduce que hay ocho áreas que son obligatorias para el sistema educativo, los colegios, estudiantes y padres de familia, y una - la de educación religiosa- que es en principio obligatoria solamente para el sistema educativo y los colegios, los cuales deben garantizar el servicio. La decisión sobre la obligatoriedad para los estudiantes y padres está en manos de ellos mismos, quienes tienen derecho a manifestar su voluntad de recibir o no recibir esa educación; los padres por sus hijos si éstos son menores de edad, y los estudiantes directamente cuando son mayores de edad. Hay que aclarar que no se trata de preguntar a los padres y estudiantes qué credo religioso profesan, pues esto violaría el derecho a la libertad de conciencia reconocido en el artículo 18 de la Constitución.

Pero si bien, la educación religiosa del sistema educativo colombiano es confesional, en cuanto a los contenidos y en cuanto a los docentes, en cuanto a los participantes, es parcialmente confesional, pues los estudiantes católicos encuentran educación religiosa católica, pero de hecho en ella pueden participar todos los estudiantes que lo deseen, independientemente del credo que profesen..

El ser la educación religiosa *confesional pero abierta a todos* (católicos, creyentes de otras confesiones, no creyentes) obedece a su *enfoque académico*, diferente del enfoque catequístico o proselitista, aspecto que será analizado en el numeral siguiente. Mientras la educación religiosa que se hace dentro de las comunidades de fe, bajo la modalidad de la catequesis, exige disposiciones de fe (de adhesión a los contenidos religiosos), en la educación religiosa escolar, entendida como disciplina escolar, como área del conocimiento y de la formación, sólo se exige interés por aprender a conocer con sentido crítico. Cualquiera que sea la situación de los estudiantes, para todos hay un objetivo común: el de ayudarles a adquirir un conocimiento crítico y sistemático sobre la experiencia religiosa en general y aquella particular que se vive dentro del cristianismo. No se entiende que las actividades académicas exigen predisposiciones de tipo creyente. No se desconocen ni se subestiman, pero para todos los estudiantes deben bastar las mismas predisposiciones de tipo cognitivo y de apertura al conocimiento, que se exigen para el parentizaje en las otras áreas.²² Desde esta perspectiva, y desde el modo como se concibe la evaluación del área, se ve asegurado el respeto a la libertad de conciencia y de religión de todos los participantes del área.²³

²² CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Escuela y religión*, página 50.

²³ Sobre la evaluación del área vale la pena considerar los siguientes aspectos señalados por la Conferencia episcopal: a) La evaluación del área no se propone juzgar el comportamiento o los actos de conciencia del estudiante, bajo el criterio de comparación o de correspondencia con la fe profesada o asumida; b) el área tiene unos logros comunes del orden de competencias, destrezas y actitudes, que pueden ser alcanzados por todos, independientemente de su relación de adhesión o no adhesión personal con el credo estudiado. (Cfr CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Escuela y*

Enfoque académico y disciplinar del área.

En los apartados anteriores se intento colocar las bases jurídicas y legales que definen el modelo actual de educación religiosa católica en Colombia. Creemos que lo anterior, aunque importante en el esfuerzo de clarificación de identidad del área de religión, no es suficiente. Se hace necesario, a fin de definir mejor sus rasgos y sus características, profundizar en lo que hemos llamado enfoque académico del área o en términos del episcopado colombiano "modelo pedagógico" o "modalidad de disciplina escolar". De lo que se trata es analizar el modelo educativo justificado desde la pedagogía y no tanto desde la teología o desde la acción pastoral de la Iglesia.

Pastoral y doctrinalmente, existen en la Iglesia Católica actual dos grandes paradigmas a la hora de comprender la educación religiosa, no opuestos sino complementarios.²⁴ Son actividades que se sitúan en ámbitos distintos, con distintos objetivos, con destinatarios particulares y con metodologías diferentes.²⁵ Uno, la catequesis de la comunidad, y otro, la enseñanza religiosa escolar. En la catequesis, la Iglesia lleva a cabo la educación de la fe de los creyentes a través de un proceso de iniciación global e integral. La finalidad de la catequesis de la comunidad es la profundización personal y comunitaria en la propia opción de fe y la incorporación plena a la vida de la comunidad. Ambitos de la catequesis son la parroquia, la familia cristiana, las comunidades eclesiales de base, y asociaciones, grupos y movimientos apostólicos, en definitiva, ámbitos propios de la comunidad creyente.

Lo que confiere a la enseñanza religiosa escolar su característica propia es el hecho de penetrar en el ámbito de la cultura y de relacionarse con los demás saberes. Para ello es necesario que ella aparezca como disciplina escolar, con la misma exigencia de sistematicidad y rigor que las demás áreas.

En este sentido, afirma el episcopado colombiano, la Iglesia Católica pide que la enseñanza religiosa se haga con métodos escolares, según las finalidades y características propias de la institución escolar y en la forma como ésta maneja la cultura, es decir que se considere, tal como lo afirma la Ley General de educación,

religión, páginas 53-58). También puede verse ARQUIDIOCESIS DE BOGOTA, *Orientaciones curriculares para la educación religiosa en el distrito capital*, 25-29.

²⁴ A este respecto puede verse CONGREGACION PARA EL CLERO, *Directorio General para la catequesis*, CELAM - Paulinas, Santafé de Bogotá 1997.

²⁵ Para profundizar en el pensamiento de la Iglesia sobre las diferencias y relaciones entre catequesis y educación religiosa escolar puede verse: CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Orientaciones pastorales y contenidos de los programas de enseñanza religiosa escolar*, SPEC, Santafé de Bogotá 1992; R. Gasol - J. Bestard - A. Quesada - Z. Trenti, *La enseñanza religiosa escolar*, EDEBE, Barcelona 1997.

como área del conocimiento y de la formación.²⁶ Desde esta perspectiva de la peculiaridad de la formación escolar, que se hace desde la cultura y el conocimiento, la educación religiosa escolar se orienta ante todo a la formación del pensamiento religioso. Lo que hace también necesario integrar el área en el currículo escolar desde el ejercicio de la interdisciplinaria y desde la consideración y respeto de los principios pedagógicos del diseño curricular.

La religión como hecho cultural y como sistema de convicciones.

En orden a una adecuada comprensión del área, de manera especial al proceso enseñanza - aprendizaje que en ella debe activarse, se exige también distinguir - aunque sea problemático en la práctica- entre religión como creencia, como vivencia y la religión como "hecho social histórico y cultural. Y esto en razón a que de la religión como hecho cultural y de la religión como sistema de convicciones, puede desprenderse una doble modalidad del área de religión. O la modalidad exclusivamente cultural, donde la religión se estudia como hecho y fenómeno histórico y antropológico; o la modalidad cultural y confesional, en la que se aborda la religión desde una confesión religiosa específica (aquellas que tengan suscritos acuerdos con el Estado), desde sus manifestaciones históricas y culturales.²⁷

Como ya tuvimos ocasión de verlo, este último es el modelo de educación religiosa aplicado en Colombia. Pero en este modelo no se trata, también lo explicamos antes, de hacer creer en la fe o de adherirse más al sistema de convicciones (aunque esto no se descarta sobre todo en el estudiante creyente), sino de acercarse a un estudio de la identidad de la fe católica, de estudiar la fe de los cristianos. Por eso, para evitar equívocos en un campo tan delicado del área, en donde esté en juego el ejercicio de la

²⁶ CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Escuela y religión*, páginas 19-33.

²⁷ La Iglesia reconoce, de acuerdo con el contexto social y cultural, la posibilidad de estos distintos modelos de educación religiosa. Afirma en un documento sobre catequesis y evangelización: "La enseñanza religiosa escolar se desarrolla en contextos escolares diversos, lo que hace que, manteniendo su carácter propio, adquiera también acentos diversos. Estos acentos dependen de las condiciones legales y organizativas, de la concepción didáctica, de los presupuestos personales de los educadores y de los alumnos, y de la relación de la enseñanza religiosa escolar con la catequesis familiar y parroquial. No es posible reducir a una única forma todas las modalidades de enseñanza religiosa escolar que se han desarrollado en la historia como consecuencia de los acuerdos con los Estados y de las decisiones tomadas por diferentes Conferencias Episcopales. Es, sin embargo, necesario que, de conformidad con las correspondientes situaciones y circunstancias, la orientación que se dé a la enseñanza religiosa escolar, responda a su finalidad y a sus peculiares características (Directorio General para la Catequesis, número 74). De esta cita, podemos intuir que los modelos obedecen en muchos casos a los acuerdos entre la Iglesia y el Estado, y que si en el caso colombiano es un modelo cultural confesional, debe igualmente respetarse la peculiaridad del área, como área de formación y del conocimiento. Lo que significa también que no se trata de catequesis. Una aplicación concreta de distintos modelos en el contexto de América puede verse en: CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO (CELAM), *Orientaciones generales para la educación religiosa escolar en América Latina y el Caribe*, CELAM, Bogotá 1999.

libertad religiosa, profundicemos más en la distinción entre religión como cultura y religión como sistema de convicciones, de cara a ir comprendiendo mejor la estructura epistemológica del área, apoyados en un texto de Rafael Artacho López.

Dicho autor, desde una comprensión global de lo religioso "como el conjunto de las manifestaciones y expresiones de la experiencia religiosa del ser humano, entendida ésta como la conciencia y el sentimiento de relación con la Trascendencia, cualquiera que sea la configuración dada a ésta, y la consideración de los hechos humanos y sociales entre los que se encuadran estas manifestaciones", explica así la diferencia de la religión como creencia y de la religión como hecho social y cultural:

"La realidad religiosa, en su totalidad comprende dos aspectos. La clásica definición etimológica de religión habla de una relación o religación del ser humano con la divinidad, como la esencia del hecho religioso. Según la definición, la realidad religiosa con la que la persona se relaciona es la divinidad. Y desde ese punto de vista, el aprendizaje consistiría en un proceso de relación o interacción con Dios. Una relación religiosa, propiamente dicha. Pero hay otro aspecto de la realidad religiosa con el cual también el ser humano entra necesariamente en relación. Se trata de las mediaciones religiosas. Las medicaciones constituyen el elemento expresivo de la realidad religiosa. Las mediaciones tienen una estructura humana y una intencionalidad divina. Las mediaciones son el encuentro del ser humano con la divinidad. Estas son el culto (liturgia), las narraciones arquetípicas (la Biblia), las normas éticas y las enseñanzas doctrinales.

Así pues, el aprendizaje de la religión hace referencia a la relación con dos realidades. Dios y su Misterio (es decir, sus relaciones con el ser humano), por un lado y, por otro, las mediaciones. Para el creyente, la relación con la realidad religiosa es una relación que establece con las mediaciones y a través de ellas con la divinidad. Para el no creyente, la realidad religiosa se limita a la factura humana de las mediaciones. Para él no son sino construcciones culturales, testigos de la experiencia de fe de los creyentes, ya sean contemporáneos, ya pertenecientes a épocas pasadas. Para el no creyente, por tanto, la realidad religiosa es una realidad cultural, digna de aprecio en la medida en que forma parte del patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenece.

De acuerdo con estos dos modos de percibir la realidad religiosa y según los dos tipos de sujetos que con ellas se relacionan, existen también dos modos de entender el aprendizaje de la religión. El primero es propio de los creyentes: el ser humano aprende en él relacionándose con la divinidad a través de las medicaciones. Este tipo de aprendizaje tiene lugar en la catequesis.

El segundo tipo consiste en establecer con las construcciones culturales de la religión (las mediaciones) **una adecuada relación** en cuanto patrimonio cultural de la sociedad en la que la persona vive. El calificativo "**adecuada**" pretende precisar lo

siguiente: la relación establecida con una construcción cultural religiosa no puede prescindir de la cualidad de religiosa que tiene la construcción. Es decir: *conocer una mediación religiosa significa conocer también su estructura de mediación* y, por tanto, su incidencia en la experiencia del ser humano que la vivió como tal mediación. No pueden aplicarse al conocimiento de las mediaciones religiosas criterios exclusivamente estéticos, filosóficos, históricos o económicos, prescindiendo de su naturaleza religiosa. Conocer o aprender la mediación religiosa sólo desde perspectivas no religiosas es desnaturalizarla"²⁸

De esta larga cita de Artacho podemos sacar las siguientes conclusiones:

a. Por ser la institución educativa (especialmente la oficial) lugar de participación de creyentes católicos, de creyentes en Dios de otras confesiones cristianas o no y de no creyentes, los aspectos del área de religión, también en su modalidad católica, deben hacerse presentes como construcciones culturales que expresan la fe de los cristianos católicos (esto en razón del término que utiliza Artacho de "adecuada relación").

b. El objeto que estudian el profesor y sus estudiantes en el área de religión es la fe de los cristianos para el caso del área de religión de contenido católico (o en su caso la fe Israel o del Islam, si se trata de educación religiosa en el contenido de estas religiones). El objeto de estudio es dónde proviene, cómo se formula y evoluciona, cómo se expresa y cultiva, en qué consiste y en qué cree. Todas las ciencias de la religión (la historia, la antropología, la filosofía, la sociología, la psicología, la fenomenología y la teología), vienen en ayuda de este estudio. Como afirma Manuel Contreras Gallego, sería como imaginarse uno, como católico, el modo como le gustaría estudiar y conocer la fe de otras confesiones cristianas o no, todo esto sin necesidad de afirmar y experimentar con ellos sus mismas vivencias.²⁹

c. De ahí se desprende, subraya Artacho, que el método propio de la educación religiosa es "empatía cultural" o de "relación empática con las mediaciones"³⁰. Empatía no es simpatía, aunque no puede llegar a descartarse que ella se de como resultado del proceso.³¹ Tener empatía es intentar ver el mundo con los ojos del otro.

²⁸ Rafael Artacho López, *La enseñanza escolar de la religión*, Promoción Popular Cristina, Madrid 1989, páginas 27-29.

²⁹ Manuel Contreras Gallego, *Enseñanza religiosa escolar y catequesis de la comunidad*, en "Catequética" septiembre - diciembre 2001, páginas 322-332.

³⁰ Rafael Artacho, *La enseñanza escolar de la religión*, página 33.

³¹ Esto trae como consecuencia la necesidad de ver como la Educación religiosa responde a las circunstancias concretas de los estudiantes en relación con la fe cristiana. Por eso, para el estudiante que es ya inicialmente cristiano, permite hacer una elección más consciente de la fe, evitando el peligro de la inmadurez, de superficialidad y de indiferencia en materia religiosa. Para él, al área se convierte en formación religiosa. Para los que se encuentran en situación de incertidumbre y búsqueda en lo referente a la fe cristiana y, en general, de cualquier religión, les permite conocer los grandes interrogantes del ser humano, las líneas fundamentales de la propia identidad personal, las respuestas

Por eso desde distintas instancias se afirma que la clase de religión favorece el dialogo, el respeto, la convivencia y la tolerancia entre los miembros de diferentes religiones o confesiones cristianas.

d. El modelo anterior se entiende como "modelo cultural confesional" o "cultura religiosa confesional" que se caracteriza, como lo hemos venido diciendo, por ser escolar y confesional al mismo tiempo. En este modelo se trata de ofrecer lo nuclear de la fe cristiana, pero no para una mayor y más intensa vida de fe de los creyentes o para una mayor integración a la Iglesia (aunque esto no se descarta si el estudiante es católico), sino para que sirva como punto de referencia en la realización y en el logro de los objetivos propios de la educación escolar.

e. La expresión "cultura religiosa confesional" abarca mucho más que "cultura religiosa" o que estudio comparado de las religiones. No se trata de una enseñanza religiosa escolar dirigida al conocimiento de las religiones que presenta con mayor relieve la religión católica, tampoco se trata de un conocimiento interreligioso común, sino de una enseñanza a partir de la confesión católica, por lo demás muy presente en el entorno personal y en la cultura ambiental del estudiante. No se trata tampoco que el catolicismo quiera imponer con exclusividad su forma de interpretar el hecho religioso, solo quiere presentarlo en la forma como ella lo entiende y lo interpreta.³² En consecuencia, la enseñanza religiosa de carácter católico que se realiza dentro del sistema educativo colombiano, la entiende el episcopado en los siguientes términos: "Es el estudio de la revelación cristiana y su experiencia religiosa, tomada en sus distintos componentes y manifestaciones histórico - culturales, en nuestro contexto y el de occidente. Este estudio, realizado con métodos escolares, se orienta a identificar las características de esa experiencia religiosa, sus formas de vivencia y expresión, su aporte a la humanización y al bien de la sociedad y la cultura, de manera que los estudiantes elaboren sus propias conclusiones motivadas y responsables ante el hecho religioso".³³

No se trata entonces de aprender unas nociones o los aspectos doctrinales del credo católico. Se trata de ver el conjunto de esa experiencia a partir de su manifestación como cultura, historia y presencia social, para llegar a la experiencia religiosa

cuantitativamente diversas que el cristianismo y las demás visiones del mundo ofrecen al problema del hombre. Y para los que mantienen las distancias con la fe cristiana y con la religión en general, les permite conseguir un conocimiento mucho mayor de la propia posición, examinarla eventualmente y, comprender, adecuadamente a los creyentes. (Cfr Joseph Gevaert, *Naturaleza y finalidad de la enseñanza religiosa en la escuela*, en A. Salas - J. Gevaert - R. Giannatelli, *Didáctica de la enseñanza de la religión*, CCS, Madrid 1993, páginas 11-74).

³² CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Escuela y religión*, página 41.

³³ CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Guía para el desarrollo de los contenidos de la enseñanza religiosa escolar en los niveles de básica secundaria y media*, spec, Santafé de Bogotá 1994, página 14.

subyacente. Esta experiencia religiosa se expresa y se actualiza en diferentes lenguajes, que son también fuentes del contenido y están relacionados indisolublemente: la Biblia, la liturgia, la doctrina y la moral.

De una educación religiosa convenientemente entendida y aplicada, afirma Roberto Giannatelli, debe salir no solamente un contenido que se presente con "dignidad cultural" semejante a las otras disciplinas, sino principalmente una visión adecuada y concreta de la religión católica, lo que implica, desde la didáctica de la religión, tener en cuenta la estructura de la disciplina.

Por estructura se entiende el conjunto de principios esenciales, de conceptos clave y de métodos que se hallan siempre presentes en el estudio de una determinada disciplina. El estudiante deberá adquirir la metodología del pensamiento propia de una disciplina. Como sobre ello tendremos ocasión de volver más adelante, por ahora digamos que para ello, el docente del área debe tener en cuenta estos otros dos criterios propios de la misma ciencia teológica:

1) criterio de la jerarquía de la verdades: la armonía del conjunto de la fe cristiana requiere de una jerarquía de verdades, por ser diversa la conexión de cada una de ellas con el fundamento de la fe cristiana (el misterio de la Trinidad en perspectiva cristicentrica). Esto no significa que algunas verdades pertenezcan a la fe menos que otras, sino que algunas verdades se apoyan en otras como más principales y son iluminadas por ellas.

2) criterio del principio de la concentración: no debe intentar darse el mayor número posible de nociones particulares, acumuladas sin relación alguna, sino tratar de organizarlas alrededor de un centro común. A fin de dar una visión unitaria de la realidad religiosa, el área debe estructurarse de manera unitaria, respetando las ideas centrales y sus núcleos temáticos.³⁴

Tareas de la pedagogía en la definición del currículo escolar de la religión.

La clarificación de la identidad de la enseñanza religiosa nos ha servido no sólo para definir mejor sus rasgos y sus características, sino que también nos ha servido de base para empezar a comprender su mejor y mayor integración en el ámbito y currículo escolar. Por ello el empeño que hemos puesto en identificar y explicitar el "modelo pedagógico" del área.

La educación religiosa confesional como actividad escolar específica, se diferencia claramente tanto de la enseñanza de la religión desde una perspectiva puramente cultural (al modo de historia de las religiones o de lo que hemos llamado cultura religiosa) como de la acción eclesial llamada catequesis.

³⁴ Roberto Giannatelli, *Los elementos del currículo: contenidos y métodos*, en A. Salas - J. Gevaert - R. Giannatelli, *Didáctica de la enseñanza de la religión*, páginas 117-128.

La dimensión escolar de la educación religiosa exige que ella se configure a partir de las leyes y de los dinamismos propios de la pedagogía, y no tanto desde los de la teología o de la pastoral. Esto supone asumir los principios pedagógicos como definidores de su identidad y de su didáctica. Por eso en este apartado, primero haremos una mirada rápida a dichos principios pedagógicos y, segundo, analizaremos esos mismos principios desde la pedagogía de la religión.

Qué se entiende por pedagogía.

Como casi todos los hechos o fenómenos humanos, la educación es objeto de estudio de varias ciencias, como la filosofía, la sociología, la psicología, la política y, recientemente, la informática. Por el hecho de estudiar la educación estas ciencias suelen recibir el nombre de ciencias de la educación y se califica su objeto de estudio con el calificativo educación. Ya no son simplemente filosofía, sociología, política, psicología, informática, sino que se denominan filosofía de la educación, sociología de la educación, política de la educación, psicología de la educación e informática educativa o educática.

En medio de este variado conjunto de ciencias que se aproximan a un análisis del hecho y del actuar educativo, ¿cuál es el papel de la pedagogía? ¿existe cómo ciencia, o es simplemente un arte? ¿en qué se diferencia de las así llamadas ciencias de la educación?

Estas preguntas de carácter fundamental son las que de algún modo se hacen necesarias analizar antes de adentrarnos a un estudio de la pedagogía religiosa. Antes de analizar una pedagogía específica o diferencial (pedagogía religiosa) hemos de mirar la pedagogía fundamental que no sólo coloca las bases para cualquier otra pedagogía, sino para cualquier tipo de educación, incluyendo la educación religiosa la paz, ya que pedagogía fundamental, como veremos más adelante tiene por objeto la educación, hasta el punto que se define como “ciencia general” o “teoría general” sobre la educación”. Creemos que sin una comprensión adecuada de lo que es la pedagogía en general no es posible acercarnos a la comprensión de las pedagogías específicas, de las cuales la pedagogía religiosa forma parte.

Pedagogía, educación, enseñanza, didáctica muchas veces son utilizados indiscriminadamente como conceptos afines como si no existieran diferencias entre ellos. Actualmente, dado los últimos avances tanto en la ciencia como en las ciencias de la educación, la tendencia es a no confundirlos sino a comprenderlos en su adecuada especificidad, complejidad y complementariedad.³⁵

³⁵ Los conceptos que desarrollamos a continuación son tomados del Rafael Flórez Ochoa, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Mc Graw Hill, Santafé de Bogotá 1994, páginas 302-306. Otro tipo de definición de estos conceptos lo encontramos en la *Enciclopedia General de la Educación* de la

Como término del lenguaje común y más amplio, **pedagogía** se refiere al *saber o discurso sobre la educación* como proceso de socialización. En sentido más estricto, se entiende como el *saber riguroso sobre la enseñanza*, que como disciplina científica posee su propio campo intelectual de objetos y metodología de investigación, según cada modelo pedagógico.³⁶

Después de un largo período de discusiones sobre el carácter científico de la pedagogía, hoy se reconoce que ella es la teoría científica sobre la educación como fenómeno humano, social y cultural³⁷

Como ciencia social y humanística que estudia el como de la educación en un contexto histórico y cultural determinado, no sólo se preocupa por indagar sobre el significado y los motivos de las acciones educativas, sino también por sus causas. En este sentido, afirma Lorenzo Luzuriaga, la pedagogía fundamental es la ciencia que estudia el ser de la educación, sus leyes y sus normas, así como la aplicación de éstas a la vida individual y social. Este autor afirma que la pedagogía es al mismo tiempo ciencia descriptiva, normativa, tecnológica e histórica. Es **descriptiva** porque estudia la educación tal como se presenta en la vida individual y concreta, como una parte de la realidad humana y contesta a la pregunta: **¿qué es la educación?**. Es **normativa** porque estudia la educación como formación o estructuración del ser humano según normas o fines determinados, y responde a la pregunta: **¿cómo debe ser la educación?**. Es **tecnológica** porque estudia la aplicación de las normas y las leyes de la educación, como una parte de la práctica y responde a la pregunta: **¿Cómo debe realizarse la educación?**. Y, finalmente, es **histórica** porque estudia como un producto histórico humano, perteneciente al mundo de la cultura, y contesta a la pregunta: **¿ cómo se ha formado la educación?**

Para Rafael Florez Ochoa, el objeto de estudio propio de la ciencia pedagógica, que la diferencian de otras ciencias humanas que se orientan también a la comprensión del

siguiente manera: a) **Didáctica**: disciplina, campo del conocimiento educativo que se ocupa de los procesos de enseñanza/ aprendizaje en contextos institucionales para alcanzar la formación. Explica y aplica, guía y media en el proceso formativo.; b) **Enseñanza**: en sentido restringido, actividad del docente orientada a la transmisión de conocimientos. En sentido amplio, el verdadero objeto de la didáctica que, como proceso comunicativo, implica el alumno y su aprendizaje, además del docente. (Cfr José A. Vidal (director), *Enciclopedia General de la Educación*, Oceano, Barcelona 1998).

³⁶ Otras definiciones **de pedagogía** pueden ser las siguientes: a) conjunto coherente de proposiciones que intenta describir y explicar en forma sistemática los procesos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje humano; b) es una ciencia que estudia las leyes del proceso pedagógico, determina los fundamentos teóricos de los contenidos y los métodos de la educación, de la construcción de la enseñanza y proporciona al pedagogo el dominio de los métodos y procedimientos más modernos en la educación y enseñanza. (Cfr Heladio Moreno, *Pedagogía y educación. Ensayos sobre conceptos básicos de la profesión docente*, Impreandes, Santafé de Bogotá 1996, páginas 95-96.

³⁷ Un análisis detallado al respecto encontramos en Orlando Valera Alfonso, *El debate teórico en torno a la pedagogía*, cooperativa editorial magisterio, Santafé de Bogotá 2000.

fenómeno educativo, es *la comprensión de la articulación formadora entre la dinámica de las ciencias y la dinámica del aprendiz, con el propósito de identificar y formular estrategias que permitan elevar y orientar el rigor de la reflexión docente y la calidad de la enseñanza en orden a que se produzca un aprendizaje significativo. La tarea de la pedagogía se centra en la descripción, explicación y comprensión del acto pedagógico, como intercesión creadora de la dinámica de la producción de los conocimientos científicos y culturales, y la de su apropiación cognoscitiva por parte de los aprendices en formación.*³⁸

De esta forma de comprender la pedagogía por parte de Rafael Florez Ochoa, se hace necesario profundizar en varios aspectos de marcada incidencia en nuestra práctica educativa. Elementos como dinámica de las ciencias (en el caso escolar las áreas o disciplinas del currículo), dinámica del aprendiz (manera como el ser humano aprende y su desarrollo evolutivo), concepto de educación, concepto de aprendizaje, aprendizaje significativo, dimensión constructivista del aprendizaje y de la pedagogía, didáctica y estrategias metodológicas. Para el caso que nos ocupa, comprensión del área de religión como disciplina escolar, nos centraremos únicamente en lo que Rafael Florez llama "dinámica de las ciencias", de cara a identificar la estructura epistemológica del área. Pero aunque este sea nuestro punto de interés, seguramente al hacer este análisis se irán haciendo algunas referencias, así sean breves acotaciones, a los demás elementos que conforman el trabajo y la reflexión pedagógica.

Pedagogía de la religión.

³⁸ La pedagogía se orienta a articular de un modo **formativo** la dinámica o estructura propia de la ciencia y la dinámica o estructura interna propia del aprendiz. La **Formación humana**, entendida como proceso de humanización es el eje teórico de la pedagogía. La formación humana integral es también su misión, su meta y principio autoregulador, de modo que el aporte a la formación es el criterio de validez para enjuiciar toda acción escolar como pedagógica o antipedagógica. De la formación se derivan unas categorías o principios generales que permiten identificar la acción pedagógica en cuanto tal y distinguir un pensamiento pedagógico de otro que no lo es, es decir, nos permite reconocer cuando estamos ante una teoría pedagógica o de una psicológica, sociológica, lingüística, etc. Por eso estos criterios reciben el nombre de **criterios de elegibilidad pedagógica**. Son los siguientes: 1. Definir el concepto de **persona** que se pretende formar, o meta esencial de formación humana; 2. Caracterizar los **procesos de formación** de la persona, de humanización, en el desarrollo de aquellas **dimensiones constitutivas de la formación**, en su dinámica y en su secuencia; 3. Describir el tipo de **experiencias** educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo; 4. Descripción de las regulaciones que permiten "enmarcar" y cualificar las **interacciones y relaciones** entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación; 5. Descripción y prescripción de **métodos y técnicas** diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

Como hemos dicho, el modelo pedagógico de la educación religiosa escolar, debe orientarse tanto por los principios de la pedagogía fundamental (expuestos rápidamente en el numeral anterior) como de la pedagogía de la religión en particular, esfuerzo al cual dedicaremos el siguiente apartado.

Entre los intentos por lograr dicho modelo, lo encontramos en la teoría desarrollada por Rafael Artacho en su libro *La enseñanza escolar de la religión*, que ofrecemos a continuación en sus aspectos fundamentales.

Este autor establece tres principios a partir de los cuales se puede definir el carácter pedagógico del área de educación religiosa, o tres tareas de la pedagogía en la definición del currículum de religión, que son, a la vez, la expresión de las llamadas fuentes del currículum: a). Conocer la estructura y el desarrollo lógico de la ciencia que se transmite (fuentes epistemológica); b). establecer la adecuación de las estructuras y desarrollo lógico de la ciencia que se transmite y la naturaleza y secuencias de las estructuras mentales del sujeto del aprendizaje (fuente psicológica); c). la creación y perfeccionamiento de instrumentos desencadenadores de acciones de aprendizaje o instrumentos didácticos (fuente pedagógica)³⁹

En el presente estudio solo nos detendremos a analizar la primera tarea de la pedagogía de la religión señaladas por Artacho. Ello con el propósito de adentrarnos aún más en la comprensión del área de religión como área del conocimiento y de la formación. Para las otras, remitimos al estudio detallado realizado por el mismo Artacho.⁴⁰ Por este mismo motivo, nos limitaremos a dar unas consecuencias didácticas muy generales derivadas de la comprensión de la estructura del área de religión. Y lo haremos en dos etapas. Primero, identificar que es un área o disciplina escolar y, segundo, analizar la estructura epistemológica del área de religión.

Concepto de áreas o disciplinas del saber.

Las últimas décadas del trabajo sobre educación en Colombia han ido dejando en claro que hay necesidad de mejorar mucho nuestra práctica educativa. Una de las necesidades de cambio más sentida se refiere al manejo curricular. El currículum incluye estos grandes aspectos: qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar. Colombia ha venido trabajando innovaciones curriculares en cada uno de estos aspectos.

Currículo, afirma la Ley General de educación, " es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral

³⁹ Rafael Artacho López, *La enseñanza escolar de la religión*, páginas 44-47.

⁴⁰ También puede verse este otro estudio del mismo autor citado con anterioridad. Rafael Artacho López, *Identidad curricular de la ERE (las fuentes del diseño curricular de ERE)*.

y a la construcción de identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional" (artículo 76).

Para la misma Ley, el plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos (artículo 79). Igualmente, en el artículo 23 establece las áreas obligatorias y fundamentales, dentro de la cual se encuentra el área de religión con el régimen especial que analizamos con anterioridad, y que determina por lo demás el área como "cultura religiosa confesional".

Un área curricular puede ser entendida como el conjunto de experiencias o conocimientos de disciplinas afines, que están interrelacionados y constituyen un ámbito del trabajo escolar. Y una disciplina como un saber, un cuerpo de conocimientos científicos objeto de enseñanza y aprendizaje en un ámbito escolar, y con estatuto académico reconocido.⁴¹

Cada área del conocimiento, afirma Juan Humberto Quintana, es una ciencia, porque en ellas se ha dado la acumulación de saberes, conocimientos a través del tiempo, que se construye con significado para un grupo específico de personas, dentro de un contexto social y cultural. El saber propio de cada disciplina tiene como referentes centrales su historia epistemológica, conceptos, teorías, ámbitos y articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos.⁴² Para este mismo autor, la institución educativa es un distribuidor del conocimiento más que un fabricante del mismo. Es decir, que no genera el conocimiento de las disciplinas del saber si no lo toma prestado. Esto implica que toma un grupo de referencia (sabios de una ciencia) y trata de que sus estudiantes los "modelen", es decir, que sean "iguales a este grupo". Modelar el grupo de referencia es que los estudiantes logren igualar su saber.⁴³ Esto significa que el estudiante **debe adquirir la metodología del pensamiento propio de la disciplina**, o lo que comúnmente solemos llamar "aprender a pensar".

Para Rafael Florez Occhoa esto no se logra aún entre nosotros, porque no tenemos en cuenta en la estructura epistemológica de las ciencias los tres contextos que la constituyen. Según los estudios de H Reinchenbark. estos contextos son: contexto de descubrimiento, contexto de justificación y contexto de enseñabilidad.

⁴¹ EQUIPO EDEBE, *El currículo del área de religión y de moral católica*, EDEBE, Barcelona 1996, página 114.

⁴² Juan Humberto Quintana, *Plan de estudios fundamentado en competencias*, Manuscrito, Santafé de Bogotá 1999, página 34.

⁴³ Ibid, página 31.

- ✓ **Contexto de descubrimiento:** Es el enfoque epistemológico que privilegia en el estudio de las ciencias su evolución histórica y los procesos de creación necesarios para alcanzar el estado actual de la ciencia. Hace referencia a los factores subjetivos propios del investigador como su estilo de razonamiento, su intuición, sus expectativas y experiencias.
- ✓ **Contexto de justificación:** se refiere al enfoque epistemológico que analiza la lógica de las ciencias en su estado actual, en sus resultados objetivados, no en sus procesos previos.
- ✓ **Contexto de enseñabilidad:** es el enfoque epistemológico que analiza la necesidad de la ciencia de extenderse a lo largo y ancho del espacio y del tiempo. Es decir, la necesidad de la comunidad científica de reproducirse, de ampliar y prolongar su empresa social de búsqueda en las nuevas generaciones de investigadores, y de difundir sus conocimientos a través de la comunicación y enseñanza de los resultados logrados. Este contexto no aparece, como piensan muchos, al momento final del proceso del desarrollo científico al momento de la entrega del informe de investigación, sino que está presente desde el principio jalonándolo integralmente. Esta presente desde el instante en que el científico entiende el problema y formula una hipótesis. Por eso la enseñabilidad de las ciencias no es una simple consecuencia sino condición de su producción y cada disciplina podría caracterizarse por las formas de comunicación al interior de cada comunidad científica.

Hechas estas aclaraciones iniciales, detengámonos ahora a considerar la importancia de una mirada conjunta de estos procesos para la pedagogía, en orden a la articulación formadora ciencia – aprendiz.

- ✓ Si para la enseñanza de las ciencias no limitamos únicamente al contexto de justificación olvidando el contexto de descubrimiento, la educación será de tipo tradicional, repetitivo, memorístico. Es una educación que se limita a presentar los resultados de la ciencia, descuidando sus procesos de construcción. Estudiar ciencias es estudiar resultados ya hechos, ya producidos. Otro problema en la enseñanza de las ciencias consiste en reducir el método de investigación a la mera aplicación de reglas, a modo de pasos a seguir para llevar a cabo una investigación. Hay que valorar e impulsar la enseñanza de las ciencias desde el contexto de descubrimiento con un enfoque de tipo constructivista.
- ✓ No podemos olvidar que la enseñabilidad hace también parte del estatuto epistemológico de las ciencias en la medida en que su formulación es comunicable y traducible con rigor no sólo a los demás miembros de la comunidad científica, sino también a los neófitos y aprendices. La definición de estas condiciones de enseñabilidad para cada ciencia y en cada época histórica concreta se denomina **contexto de enseñanza**, pero que no se confunde con el proceso real y concreto de enseñanza. Si hacemos esto lo que

hacemos es sacar el contexto de enseñanza del estatuto epistemológico de las ciencias, reduciéndolo únicamente a la preocupación final del “cómo enseñar”.

- ✓ La enseñabilidad de las ciencias debe convertirse en el punto de partida imprescindible para la enseñanza de las ciencias y para la construcción de una **didáctica especial** para cada ciencia, ya no a manera formal y abstracta sino desde las necesidades y características culturales y de lenguaje de los educandos como sujetos cognoscentes, activos y concretos.
- ✓ El contenido más importante de una ciencia son sus interrogantes, sus problemas, sus hipótesis de solución. Sin su dominio no hay enseñanza, por más que se conozcan los métodos de enseñanza o la psicología individual. Por eso más que enseñar resultados para que sean repetidos, lo que hay que hacer es desarrollar en los educandos **estrategias de producción de conocimientos**, más que inculcarle nuevos datos en su memoria, lo que se requiere, para que el educando crezca autónoma y responsablemente en su propia formación, es enseñarle a pensar o, que se traduce actualmente en el concepto “Aprender a conocer” o “aprender a aprender”.⁴⁴

Educar para la comprensión.

Para Gloria Calvo, a fin de que el aprendiz llegue a tratar los problemas, los interrogantes y las hipótesis de una ciencia como lo hacen los expertos, se requiere que en la educación escolar se favorezcan procesos de enseñanza y aprendizaje en los que prime **la comprensión**.⁴⁵ Para ella, la meta de la educación científica efectiva, es ayudar a los estudiantes a comprender por qué determinadas analogías, modelos mentales o esquemas se consideran más apropiados que otros para la comprensión de un fenómeno o de un grupo de fenómenos.⁴⁶

Educar para la comprensión busca que los procesos enseñanza - aprendizaje estén encaminados a desarrollar la capacidad de analizar, mucho más que a la repetición de la información aprendida. Para Gardner, en su teoría sobre las inteligencias múltiples, al colocar el énfasis en la educación para la comprensión, la clave está en iniciar

⁴⁴ La UNESCO lo define en los siguientes términos: *este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que le rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás.. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir...Es el incremento del saber, que permite comprender mejor las múltiples facetas el propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo la autonomía de juicio...*”

⁴⁵ Gloria Calvo, *Métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje*, en Eduardo Aldana - Piedad Caballero (compiladores), *La reforma educativa en Colombia. Desafíos y perspectivas*, PREAL - Instituto SER, Santafé de Bogotá 1997, páginas 159-208.

⁴⁶ *Ibid*, página 161.

entornos de aprendizaje en que los estudiantes de modo natural, exploren sus primeros modos de conocer, y en configurar esos entornos de modo que los estudiantes puedan integrar esas primeras formas de conocer con los formatos de conocimiento que son necesarios y están convenientemente presentes en la institución educativa. Avala las estrategias didácticas de la educación activa, como las que ofrecen mayores posibilidades para lograr la enseñanza para la comprensión. Los talleres de aprendizaje, el trabajo por proyectos, la formación al lado de expertos, son algunas de las técnicas y métodos que han mostrado mayor efectividad.⁴⁷

Aplicado lo que venimos diciendo al área de educación religiosa, la educación para la comprensión va más allá de la comprensión, en términos de tolerancia, de aquellos que confiesen una fe diversa o de aquellos que practican la religión, aunque también este tipo de comprensión debe ser producto del aprendizaje del área.

Se orienta, en la perspectiva que hemos venido hablando, de la comprensión de la religión y del cristianismo. Se trata que el estudiante capte los valores y significados propios de la religión cristiana, no tanto que se adhiera a ellos, o en otras palabras, "en la enseñanza religiosa escolar, no se pretende tanto que el mensaje sea aceptado, sino que sea aprendido".⁴⁸

Joseph Gevaert, hace notar que este tipo de comprensión de los valores religiosos, no puede alcanzarse sin un cierto nivel de interiorización de los problemas fundamentales de la ser humano, a los que precisamente tratan de salir al encuentro las religiones y, particularmente, la fe cristiana, pues, la comprensión de un valor o significado incluye siempre la referencia a la problemática del sentido fundamental del ser humano.⁴⁹

Si la comprensión de los valores y significados de la religión cristiana, implica la comprensión de los correspondientes problemas del ser humano, la comprensión del hecho religioso cristiano en particular y del hecho religioso en general, exige además la comprensión de la estructura del pensamiento religioso. Como lo haremos ver más adelante con mayor atención, el hecho religioso está constituido por dos elementos: una experiencia humana y una atribución de sentido, que es una confesión de la intervención de la divinidad en la historia humana.⁵⁰ Razón por la cual, la comprensión del hecho religioso implica el aprendizaje comprensivo de estos dos elementos configuradores, en los cuales encontramos los aspectos que pueden llevar al estudiante a adquirir al estructura del pensamiento propio de la disciplina, pues

⁴⁷ Ibid, página 162.

⁴⁸ Rafael Artacho López, *Identidad curricular de la ERE*, página 219.

⁴⁹ Joseph Gevaert, *Naturaleza y finalidad de la enseñanza religiosa en la escuela*, en A. Salas - J. Gevaert - R. Giannatelli, *Didáctica de la enseñanza de la religión*, páginas 25-26.

⁵⁰ Rafael Artacho López, *La enseñanza escolar de la religión*, página 47.

como tuvimos ocasión de señalarlo antes: el contenido más importante de una ciencia son sus interrogantes, sus problemas, sus hipótesis de solución. Sin su dominio no hay enseñanza ni aprendizaje significativo.

Para el caso del área de educación religiosa confesional, lo que se busca es la comprensión de los valores y significados de los que la religión se halla impregnada en las personas que creen en el Dios revelado por Cristo, no tanto adherirse a ellos, como lo señalábamos antes. Por eso, la comprensión de la religión y del cristianismo se refiere a las propuestas y respuestas, al significado o a la importancia que éstas tienen para los creyentes, a la repercusión sobre los problemas sociales y personales.

Esto es igualmente importante para la definición de estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte del docente del área, en el respeto de lo que la Iglesia llama hoy día "métodos escolares" aplicados a la educación religiosa, distinta de la catequesis de la comunidad cristiana. Es lo que en su momento señalábamos, citando a Rafael Artacho, que el método adecuado para la educación religiosa es el "método de la empatía cultural" o de "relación empática con las mediaciones". En este método se busca, según Artacho, establecer una adecuada relación con las mediaciones religiosas, en donde adecuada significa, comprender la mediación religiosa como mediación religiosa, es decir, en su incidencia en la experiencia del ser humano que la vivió y la vive como tal mediación.⁵¹

Para que se logre esto, la adquisición de conocimientos es medio fundamental. De modo tal, que si bien en el área de religión no es suficiente el solo aspecto informativo o de conocimientos, las informaciones adecuadas y pertinentes, los conocimientos metódicos y fundamentados, son también elemento fundamental para la enseñanza para la comprensión. Como señala Joseph Gevaert, el conocimiento y la comprensión, tienen como finalidad formativa el lograr en el estudiante la madurez humana ante la religión y el cristianismo. Naturalmente no se trata de la madurez humana que se habla en catequesis (plena participación a la Iglesia, adhesión a Jesús). Es más bien la superación de la situación de ignorancia, de indiferencia y de insensibilidad, de prejuicios y de representaciones infantiles de la fe en Dios y de la fe cristiana.⁵²

Finalmente hagamos anotar, que la enseñanza para la comprensión en todas las áreas, no sólo se explica desde lo expuesto con anterioridad, sino que además porque, en palabras de Juan Humberto Quintana, abre una posibilidad en el desarrollo de las competencias básicas.⁵³

⁵¹ Ibid, página 27-29.

⁵² Joseph Gevaert, *Naturaleza y finalidad de la enseñanza religiosa*, página 26.

⁵³ Juan Humberto Quintana, *Plan de estudios fundamentado en competencias*, página 36. Es un hecho que para el área de religión los docentes hemos encontrado dificultad para la definición de las

Estructura epistemológica del área de religión.

La fuente epistemológica, lo señalábamos antes, informa acerca de la estructura interna de la disciplina y sobre cuáles son los contenidos esenciales de la misma, sus relaciones e instrumentos para comprender la realidad. Su información es valiosa a la hora de decidir cuál es la secuencia de contenidos más adecuada por la lógica de la ciencia.

Teniendo presente esta lógica nos será más fácil acertar en la decisión acerca de la secuencia de los contenidos en función de la lógica psicológica, es decir, de cara a la armonización formativa entre la dinámica de la ciencia y la dinámica del aprendizaje de acuerdo con su desarrollo evolutivo. Otra información que nos proporciona esta fuente, es la relativa a la metodología y al estado actual de los conocimientos de nuestra área curricular. En últimas nos da información sobre el qué y el cómo enseñar.

La estructura epistemológica del área de religión confesional católica, se puede construir a partir de los siguientes elementos:⁵⁴

✓ El Objeto: el hecho religioso cristiano en sí mismo, como hecho cultural e histórico, leído desde el punto de vista religioso, desde la misma fe religiosa. En

competencias, aunque existen esfuerzos en este sentido. Sin adentrarnos mucho en este problema, creemos que como paso necesario deberíamos también, teniendo en cuenta los procesos, los elementos y dimensiones de la comprensión, considerar los siguientes interrogantes planteados por Juan Humberto Quintana: a) Dimensiones para la comprensión (contenido, método praxis y forma): ¿qué comprende usted?, ¿cómo construyó lo comprendido?, ¿cómo estar seguros de que comprendió?, ¿qué argumentos tiene para convencer a otros y así mismo de lo hecho?, ¿para qué sirve saber esto?, ¿cuál es el propósito de este conocimiento?, ¿al ponerlo en práctica como cambia la comprensión de hecho, la teoría?, ¿cuál es la mejor forma de comunicar la comprensión sobre un fenómeno según las habilidades y según el auditorio; b) Elementos de la comprensión: ¿qué deseo que mis estudiantes sean capaces de hacer?, ¿cómo quiero que puedan actuar y pensar más allá del aula de clase, en sus vidas?, ¿con qué quiero que ellos se familiaricen más allá que, cuando ya se hayan ido, no sólo tengan cierta información en su cabeza, sino que puedan utilizarla en sus vidas?, ¿qué conocimientos quiere que sus estudiantes aprendan?, ¿qué métodos le ayudarán a comprender?, ¿qué propósitos tiene este trabajo en la vida del estudiante?, ¿en qué formas puede demostrar su comprensión?, ¿cómo valoramos su progreso por el camino?, ¿cómo sabemos qué y en qué medida ha comprendido?, ¿cómo asegurarnos que las personas no se pierden por el camino?, ¿cómo puedo ayudarle al estudiante a comprender mejor o desempeñarse mejor, o pensar mejor?, ¿qué pongo a hacer a mis estudiantes para que ellos mismos puedan ver que están comprendiendo?. (cfr Juan Humberto Quintana, *Plan de estudios fundamentado en competencias*, páginas40-41). Un intento de definición de competencias básicas para el área de religión lo encontramos en: Arquidiócesis de Bogotá, *Orientaciones curriculares para la educación religiosa en el distrito capital*, Instituto San Pablo, Bogotá 2000, páginas27-29.

⁵⁴ Estos son los elementos presentados por Giussepina Zuccari, *Metodologia e didattica dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola*, Editrice Elle Di Ci, Turín 1997, página65-66.104.

palabras del episcopado colombiano esto significa: "La educación religiosa como disciplina escolar tiene aspectos comunes con las otras áreas, como es la referencia a objetivos comunes al uso de métodos para buscar el conocimiento. Pero hay aspectos que la distinguen, ante todo porque orienta la cultura a la confrontación con los fines últimos de la vida y porque sus contenidos de verdad provienen de la Revelación. Para construir el saber religioso no basta que el objeto de estudio sea religioso, sino que éste se estudie desde el punto de vista religioso, es decir, que haya una intencionalidad formal de lectura religiosa, desde la misma fe religiosa, o desde la conciencia creyente, de lo contrario se haría solo una cultura religiosa y no es éste el modelo de educación religiosa que queremos construir".⁵⁵

✓ El método de las ciencias humanas: la religión cristiana, como fenómeno histórico y cultural, es estudiado por distintas y complementarias disciplinas humanas: filosofía de la religión, sociología de la religión, sicología de la religión, fenomenología de la religión y teología.⁵⁶ Por eso no se puede leer con un único método. Para el episcopado colombiano el estatuto epistemológico del área de educación religiosa le viene dado precisamente por la multiplicidad de saberes científicos que se aproximan al hecho religioso, pero de modo especial por la teología, ya que el área es de carácter confesional.⁵⁷

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

✓ Estructuras conceptuales: son sus categorías interpretativas, que consideradas como sistemas de significado, son los conceptos organizadores del área de religión, indispensables para la comprensión del fenómeno religioso en sí mismo. Estos son el mito (para el cristianismo las narraciones bíblicas), el rito (para el cristianismo la liturgia), la moral y la doctrina.

Estructura del hecho religioso desde la fenomenología de la religión.

En orden a profundizar en los distintos aspectos que comprenden la estructura epistemológica del área de religión, podemos acudir, en primer lugar, a la fenomenología de la religión. Una mirada de este tipo nos va a permitir analizar el hecho religioso como hecho social y cultural. Pero como el área de religión es de tipo

⁵⁵ CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Escuela y religión*, página 32.

⁵⁶ Sobre el significado y objeto de estudio de estas ciencias puede verse V. Martín Pindado (coordinador), *El hecho religioso. Datos, estructura, valoración*, Editorial CCS, Madrid 1995.

⁵⁷ CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Escuela y religión*, página 28.

confesional de acuerdo con lo expuesto en anteriores apartados, se hace necesario completar este análisis epistemológico con una comprensión del hecho religioso cristiano desde la teología.

La religión cristiana, como fenómeno histórico y cultural, es estudiado por distintas y complementarias disciplinas humanas: filosofía de la religión, sociología de la religión, sicología de la religión, fenomenología de la religión y teología. Al observar las concordancias o diversidades entre estas ciencias sobre su objeto común y sus objetivos específicos, Martín Pindado, enmarca las ciencias de las religión en tres funciones principales: el inventario del dato positivo religioso, objeto específico de la historia, la sociología y la psicología; el análisis de las estructuras del hecho religioso, el objeto de la fenomenología; y la valoración de los mensajes de las religiones, objeto de la teología y de la filosofía, según su modo propio.

Para este mismo autor, en lo referente a su método, hay que anotar que entre estas ciencias unas abordan la religión en sí misma, en forma directa, y otras de modo colateral, en forma indirecta. Entre las primeras, la historia de las religiones es la que más aborda directamente el hecho religioso en sus distintas manifestaciones a lo largo del tiempo. Dentro de ella, la fenomenología de la religión, como análisis de las estructuras religiosas. Entre las segundas, hay que colocar a la sociología, y la psicología de la religión. En una posición intermedia se encuentran la filosofía y la teología que abordan el hecho religioso desde una hermenéutica, la primera desde el criterio de la racionalidad y la segunda desde una opción confesional concreta.⁵⁸

Desde la fenomenología de la religión, la estructura común a todas las religiones del hecho religioso, y que permite diferenciarlo otros hechos humanos, es la siguiente: el ámbito de lo sagrado, el Misterio o realidad suprema (Dios), las manifestaciones objetivas del Misterio, la actitud religiosa y sus expresiones.⁵⁹

El ámbito de lo sagrado es el clima o atmósfera que envuelve a las personas, cosas o acontecimientos que componen una religión. Es una forma peculiar de ser y de aparecer el ser humano y la realidad en su conjunto que surge cuando aparece lo religioso.

El ámbito de lo sagrado no es explicable en sí mismo sino es por la relación y conexión directa con la realidad trascendente, con el Misterio que la origina. El Misterio es una realidad anterior y superior al ser humano, que le afecta íntima, total y definitivamente. En la religión cristiana el Misterio tiene un nombre personal Dios. En otras religiones falta esa realidad personal y para designarla se hace con la palabra

⁵⁸ V. Martín Pindado, (coordinador), *El hecho religioso. Datos, estructura, valoración*, página 14.

⁵⁹ Estos apuntes son tomados de A. Tellez, *Religión y cultura*, EDEBE, Barcelona 1996, páginas 30-35.

Misterio. El mundo de lo sagrado es este mundo dotado de la nueva dimensión de trascendencia que le confiere la relación del ser humano con el Misterio.

El Misterio se hace presente por unas mediaciones objetivas. Estas son las múltiples realidades mundanas de todo tipo, a través de las cuales el Misterio se ha manifestado al ser humano y en las cuales la persona reconoce su presencia. Las mediaciones son exigidas por la condición del Misterio (realidad invisible, inefable y trascendente) y por la condición mundana, corporal y comunitaria del ser humano, para quien el Misterio se hace presente. Por eso estas mediaciones reciben el nombre de hierofanías, porque son un símbolo de una realidad invisible que, sin perder su condición invisible, se hace presente a través de ellas. Estas mediaciones objetivas son el culto, el mito, la doctrina y la moral.

Pero las mediaciones del Misterio tienen también su raíz subjetiva, y por eso habla de la actitud religiosa como componente del hecho religioso. El hecho de que el Misterio aparezca en la vida del ser humano y que éste lo sienta, no es suficiente para que éste se considere religioso. Es preciso que el Misterio sea reconocido y se busque en él la propia salvación. De ahí que la actitud religiosa se entiende como la respuesta del ser humano a la presencia del Misterio en el ámbito de la propia vida.

La búsqueda de la salvación en la realidad suprema y absoluta comporta la toma de conciencia de una situación de mal, de una situación vivida como negativa, que el cristianismo llama pecado, y el esfuerzo por superarlo. También comporta una perfección plena y definitiva para el ser humano.

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

- ✓ El hecho religioso se nos ha presentado como un hecho humano específico que tiene su origen en el reconocimiento por el ser humano de una realidad suprema, realidad salvífica que confiere sentido último a la propia existencia, al conjunto de la realidad y al curso de la historia. Al decir que es un hecho humano específico se nos indica que posee una serie de características que lo diferencian de otros hechos. El reconocimiento del Misterio o realidad suprema es su núcleo esencial.
- ✓ El hecho religioso se ha ido viviendo a lo largo de la historia encarnado en formas religiosas concretas. La religión por eso es algo fundamental dentro de la cultura. El hecho religioso ha sido importante para los pueblos y continua representando para muchas personas una referencia significativa para la propia concepción de la vida, de la sociedad y de la historia. Por eso ha de ocupar un lugar en la formación de las personas.

Consecuencias para la pedagogía de la religión.

Desde esta mirada que hemos realizado sobre el hecho religioso desde la fenomenología de la religión, podemos sacar algunas conclusiones para la comprensión del área de religión, en orden a lo que en el comienzo de este estudio llamamos tener claridad sobre "el qué" del área para construir mejor " el cómo".

Pero antes, recordemos que hablar de la fuente epistemológica del currículo significa que el modo de conocimiento propio de una ciencia constituye un factor determinante en la elaboración del currículo, ya que afecta a los conceptos y su organización, afecta las destrezas que el sujeto debe adquirir en relación con esa ciencia, y permite determinar los objetivos de aprendizaje y los métodos de enseñanza. En últimas, los modos de pensamiento propios de una ciencia determinan de modo decisivo la configuración curricular del aprendizaje de la ciencia.⁶⁰

La estructura epistemológica se refiere a los modos de pensamiento que presiden el desarrollo de la ciencia y a las estructuras del conocimiento humano que intervienen en esos modos de pensamiento. Esto exige, en orden a hacer buen uso de la fuente epistemológica, no confundir la estructura epistemológica de la ciencia con la organización de los contenidos de la ciencia en cuestión. Para el caso del área del religión, significa no confundir los modos de pensamiento presentes en la religión y en la elaboración teológica, con los contenidos de la teología y su organización, que son el resultado de aplicar esas formas de pensamiento.⁶¹

A la pedagogía, le interesa del hecho religioso en aquello que tiene en común con el resto de las ciencias que son objeto del proceso enseñanza - aprendizaje. Es decir, le interesa la religión como hecho experimental y en aquello que tiene como experimental, en otras palabras, como fenómeno histórico y cultural. No es que en la enseñanza se vaya a transmitir sólo esto. Pero sí es, ciertamente, sólo lo que a la pedagogía le interesa para estructurar y sistematizar los modos de enseñanza de los contenidos religiosos.⁶²

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

⁶⁰ Rafael Artacho López, *Identidad curricular de la ERE (las fuentes del diseño curricular ERE)*, página 205.

⁶¹ *Ibid*, página 205.

⁶² Rafael Artacho López, *La enseñanza escolar de la religión*, página 47.

Para Rafael Artacho, la estructura del pensamiento religioso comprende dos aspectos:⁶³ a) un dato de la experiencia del ser humano; b) una interpretación subjetiva de ese dato, que es una confesión de la intervención divina en la historia humana que aporta a ésta un sentido unitario y global. Lo que afirma Artacho es que en cada uno de estos elementos encontramos todos aspectos que constituyen la religión analizados desde la fenomenología, y que podemos integrar, de acuerdo con las clásicas definiciones de religión, en el elemento humano y el elemento divino (el Misterio). O como otros lo llaman el natural y el sobrenatural.

Artacho señala, que en la primera se trata de una situación vivida históricamente por la persona humana; y cuanto más intenso es el espíritu religioso de la persona, mayor es el número de situaciones de su existencia sobre las que elabora sus propias formas de pensamiento religioso. El hombre religioso no ignora que tales hechos o datos de su existencia tienen unas causas verificables, surgidas dentro de la historia, y cuyo resultado práctico y tangible es el acontecimiento vivido por él.

En el momento de la interpretación se hace mención a una causa ajena a la experiencia inmediata. Esta causa posee varias características. Primero, engloba a todas las demás causas históricas, cuyo resultado es el hecho en cuestión, es decir, las trasciende a todas. En segundo lugar, no es verificable a la manera de las otras causas. Y, en tercer lugar, para el creyente, es absolutamente cierta, a pesar de su inverificabilidad.

Para este autor, experiencia humana y formulación de sentido forman una estructura indisoluble y ambas constituyen, inseparablemente, el contenido del pensamiento religioso. Tanto que la experiencia sin sentido, no es un contenido religioso y las formulas de sentido, sin referencia a la experiencia, tampoco. Por eso cuando hablamos de contenidos religiosos, no puede quedar excluido ninguno de los dos elementos, ni puede tomarse a la ligera ninguno de ellos.

Subraya también que los contenidos de la religión se presentan al conocimiento con la estructura cognoscitiva propia del pensamiento simbólico. Para él un contenido religioso tiene, en primer lugar, una representación material sensible propia. Y, en segundo lugar, posee un significado atribuido por el hombre religioso o por el grupo religioso al que pertenece, y que va más allá de lo que materialmente representa.⁶⁴

Si esta es la estructura epistemológica del contenido religioso, para Artacho queda claro que el conocimiento del contenido religioso implica la captación de ambos aspectos presentes en él. O dicho de otro modo, el conocimiento del contenido religioso implica tanto el conocimiento de la experiencia como del sentido que el

⁶³ Ibid páginas 51-58.

⁶⁴ Ibid página 274.

grupo religioso atribuye a esa experiencia. O como nos lo dijo antes este mismo autor: el aprendizaje de la religión consiste en establecer con las mediaciones (elemento material - patrimonio social y cultural de la religión) una *adecuada relación*, en donde adecuada significa que no debe prescindirse de la cualidad religiosa que tiene (significado atribuido por el grupo religioso), razón por la cual no se aprende, se enseña o se estudia religión solamente desde criterios históricos, filosóficos o económicos, sino desde la religión misma.

En palabras del autor, esto significa: " La enseñanza de la religión está llamada a proporcionar al hombre modelos de respuesta acerca del sentido de su experiencia, al presentarle las respuestas de la religión. No sería lícita, por tanto, una enseñanza de la religión en la que no diera al mismo tiempo la vivencia histórica que los hombres han hecho de los datos religiosos enunciados. Del mismo modo, no puede entenderse una enseñanza de la religión ajena a toda referencia a la realidad y la experiencia actuales del hombre y de la sociedad. La enseñanza de la religión, para ser fiel al pensamiento religioso, ha de proporcionar no sólo la interpretación, sino también la referencia a la realidad interpretada".⁶⁵

Pero además de estos datos sobre la estructura del pensamiento religioso, la fuente epistemológica nos proporciona otros datos en relación con la estructura del hecho religioso en sí mismo, de modo especial en lo que tiene que ver con sus lenguajes.

A este respecto, ya se dijo que la relación entre Dios y la persona humana constituye la esencia del hecho religioso. Pero esta relación, tiene lugar en lo más profundo de la conciencia del ser humano. Solamente es perceptible a través de los indicios externos de la relación, es decir, a través de las mediaciones objetivas de lo sagrado.

Por su naturaleza de manifestación ha hecho que a las mediaciones (elemento material, social, cultural e histórico de la religión), se les conozca también como lenguajes del pensamiento religioso o "lenguajes de la fe". Y a través de estos lenguajes, es como llega la religión a ser contenido de la enseñanza. Recordemos que estos lenguajes de la religión, son también las categorías interpretativas del hecho religioso que como conceptos organizadores del área son indispensables para la comprensión de la religión en sí misma. El mito, el rito con todo su elemento simbólico, la doctrina y la moral son los lenguajes con los cuales se expresa el pensamiento religioso.

Es misión del área de religión preparar al educando para la adecuada comprensión e interpretación de los lenguajes religiosos. También es evidente que la estructura

⁶⁵ Rafael Artacho López, *Identidad curricular de la ERE (las fuentes del diseño curricular ERE)*, página 206. Es en este sentido que creemos que la religión contribuye al desarrollo de la dimensión religiosa y no el sentido de adhesión a la fe.

propia de cada de esos lenguajes requiere unas capacidades y unas destrezas cognitivas que el currículo del área deberá necesariamente incluir en el capítulo de los "procedimientos" que forman parte de los contenidos de la enseñanza⁶⁶ y de los procesos orientados al logro de aprendizajes de tipo constructivista o significativos, en el sentido como en educación escolar se entiende el aprendizaje, incluso de la realidad religiosa.⁶⁷, y que responde a la definición de pedagogía que asumimos al comienzo de este estudio (articulación formativa entre la dinámica de la ciencia y la dinámica del aprendiz de cara a producir un aprendizaje significativo).

Hacia un aprendizaje significativo en el área de religión.

A este respecto, por su importancia y pertinencia para nosotros en orden a lograr que el área sea trabajada con métodos escolares y como disciplina escolar, ofrecemos lo que Rafael Artacho entiende por aprendizaje constructivo desde la fenomenología de la religión:

"El diseño curricular de la reforma entiende el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento sobre la realidad. Este proceso de construcción tiene lugar en el niño a medida que va apareciendo y desarrollándose sus capacidades, no sólo cognitivas, sino también afectivas, motrices y relacionales. Son varias las cuestiones que este principio curricular plantea a la enseñanza escolar de la religión.

La primera cuestión se refiere a lo que hay que entender por realidad religiosa. Porque, según el principio del constructivismo pedagógico, lo que se construye a través de los procesos de aprendizaje es el conocimiento de la realidad. En nuestro caso, de la realidad religiosa. O, si se quiere precisar más, la realidad religiosa cristiana. Enfocaremos el tema desde diversos puntos de vista.

Desde el punto de vista de la misión profética de la Iglesia (...) y desde la fenomenología y la filosofía de la religión. Es evidente que, desde este punto de vista, la realidad religiosa es, en primer lugar, el hecho de la relación entre Dios y el hombre. Pero, tal como lo hemos visto más arriba, entre los datos de la fuente epistemológica, la relación Dios hombre no es un hecho que pueda seguir el camino de la construcción del conocimiento, puesto que puede no ser percibida por los sentidos. Sólo en la experiencia interior de la relación con Dios puede ésta ser conocida. Pero, por este camino de la experiencia interior y la participación, sólo el creyente puede construir su conocimiento de lo religioso; y esto, gracias a las mediaciones externas de la relación. Más no es la condición de creyente la que caracteriza al alumno de ERE, por la que la construcción del pensamiento religioso por el camino de la experiencia interior no puede considerarse como específico de la

⁶⁶ Ibid, página 207.

⁶⁷ Ibid, página 221.

escuela. Para el no creyente, la realidad religiosa se construye en lo que la filosofía de la religión llama las mediaciones objetivas de lo sagrado. La narración, el culto, la conducta, la institución, la historia, el mensaje, la doctrina, todo ello constituye, ciertamente, la realidad religiosa, siempre que se entiendan en su calidad de mediaciones; es decir, como testimonios humanos de una relación entre Dios y el hombre, vividos y expresados en el seno y con los recursos de una cultura concreta."⁶⁸

Esto exige entender también, que "en la enseñanza de la religión no se pretende tanto que el mensaje sea aceptado, cuanto que sea aprendido". Pues si se parte del hecho que el aprendizaje significativo sólo es posible a partir de una situación de desequilibrio cognoscitivo, dicha situación sólo podrá darse si los contenidos del área de religión están constituidos por la realidad religiosa en el sentido explicado más arriba. Es decir, que no puede haber lugar para el desequilibrio cognoscitivo (la duda o el problema) desde los contenidos entendidos ya como síntesis y construcciones elaboradas. A lo mucho habrá un aprendizaje repetitivo y memorístico.⁶⁹ En últimas, es el mismo problema que señalábamos antes, al no tener en cuenta los tres contextos de la dinámica de las ciencias.

Para ello, la enseñanza de la religión, sugiere Rafael Artacho López, ha de asumir el modelo elaborativo del currículo escolar, pues favorece más que los otros, el lineal y el cíclico, la construcción íntegra de la realidad religiosa, conformado tanto por la experiencia humana como por la interpretación de sentido.

El modelo lineal organiza los contenidos según las capacidades de los estudiantes. El modelo cíclico organiza los contenidos de la enseñanza en bloques compactos que abarcan la totalidad del mensaje cristiano, constituyendo niveles distintos de enseñanza de los mismos contenidos, con un grado mayor de profundización cada vez. El modelo elaborativo organiza los contenidos del aprendizaje atendiendo al como se genera el conocimiento que el ser humano adquiere de la realidad. Por eso se llama también, modelo genético. Este modelo organiza los contenidos de aprendizaje en forma de secuencias elaborativas: percepción de los hechos, de los hechos a los conceptos y de los conceptos a los principios. Aplicado a la religión significa que la percepción directa de los hechos de Jesús fue el origen de los primeros conceptos acerca del significado de sus acciones, de su persona y de su obra. Y estos hechos y estos conceptos iniciales permitieron a la teología establecer los grandes principios que rigen la Revelación.⁷⁰

⁶⁸ Ibid, página 221.

⁶⁹ Ibid, página 225.

⁷⁰ Ibid, página 224.

De lo que se trata es de superar una práctica muy común entre nosotros de presentar el mensaje cristiano como síntesis orgánica, olvidándonos de la experiencia como elemento estructurante del pensamiento religioso.⁷¹ Debemos aprender a considerar la construcción íntegra de la realidad religiosa cristiana como el estadio terminal al que lleva el proceso de aprendizaje.

Para los docentes del área, que como vimos al hablar de su régimen especial deben ser creyentes y tener vínculo con la Iglesia, esto exige, en palabras de Artacho, acostumbrarse a pensar de un modo distinto. Esto es lo que afirma:

"La nueva identidad de la pedagogía religiosa puede parecer un problema abstracto, lejos de la realidad docente. Sin embargo, a poco que se piense en ello, puede verse que esto no es así. Decir que los supuestos de la pedagogía religiosa son de orden pedagógico o didáctico, supone, por ejemplo, que el profesor debe realizar un esfuerzo para comprender los contenidos religiosos desde una perspectiva distinta, a la que, por regla general, no se encuentra habituado.

El creyente, en efecto, se halla familiarizado con los contenidos religiosos como una parte de sí mismo. El mundo religioso es para él un mundo real, intensamente vivido en un acto de fe. Desde los meridianos del mundo religioso, organiza el cosmos vital, enjuicia el mundo y todo cuanto en él existe. Los contenidos religiosos son, para el creyente, no sólo objeto de conocimiento, sino, como diría Jung, objeto de observancia cuidadosa.

Introducir la perspectiva fenomenológica significa que el hecho vivido desde dentro comienza a ser observado como un hecho que está ahí, fuera de mí, aunque yo sea protagonista de él (...). No es que el profesor de religión deba identificar su punto de vista sobre la religión con la visión fenomenológica de la misma. Ya ha quedado

⁷¹ En esta misma línea podría leerse la siguiente afirmación de Rafael Artacho: "Cuando el profesor se halla en el trance de preparar el programa de enseñanza religiosa se pregunta, con toda lógica, por los contenidos que va a transmitir. Sin embargo, cuando trata de definir esos contenidos formula una serie de las llamadas verdades de fe y traza los puntos esenciales que desglosan la lógica interna de tales verdades. Porque las llamadas verdades de fe no son sino formulaciones del sentido que una experiencia determinada tiene para el hombre. Dan sentido a los datos fundamentales de la experiencia del hombre. Experiencia humana y formulaciones de sentido forman una estructura indisoluble y ambas constituyen, inseparablemente, el contenido del pensamiento religioso. La experiencia, sin sentido, no es un contenido religioso. Las fórmulas de sentido (las verdades religiosas), sin referencia a la experiencia, son pura semántica (...) Pero, por razones de tipo histórico originadas en las necesidades de la contrarreforma, la vinculación de cada una de esas verdades con los datos fundamentales de la experiencia del hombre, es algo desconocido casi por completo entre la gran mayoría de los adultos creyentes. Y la sensación de que la religión es una mera construcción semántica está presente no sólo en la crítica de Marx, sino en el ánimo y el talante religioso de muchos contemporáneos, creyentes o no" (cfr Rafael Artacho López, *Enseñanza escolar de la religión*, páginas 57-58).

constancia de su condición de creyente. Pero sí debe familiarizarse con ciertos análisis fenomenológicos de su propia fe, si pretende comprender, aunque sea en niveles mínimos, algunos esquemas mentales de enseñanza trazados por la pedagogía religiosa".⁷²

A modo de conclusión.

Hemos dicho desde el comienzo que el modelo colombiano de educación religiosa es un modelo de educación de carácter confesional. Lo que significa que es una materia escolar que se orienta a presentar una síntesis orgánica de los conocimientos relativos a la fe cristiana, a estudiar la fe de los cristianos. Es una aproximación al hecho religioso y a sus expresiones culturales, históricas y sociales, no desde una óptica general, sino desde la óptica de la fe cristiana, que no quiere decir que en ella solo puedan participar los creyentes.

Esto nos exige incluir la teología, y no sólo la fenomenología de la religión como lo hemos hecho hasta ahora, para la comprensión del hecho religioso cristiano. La teología es una interpretación del hecho religioso desde la fe. No incluir la teología, afirma A. Téllez, comportaría un reduccionismo del área de religión entendida como cultura religiosa confesional, ya que para tener un conocimiento del hecho religioso (aquí del hecho religioso cristiano) hay que tener en cuenta la teología que interpreta e intenta comprender ese hecho⁷³. En este mismo sentido se ha pronunciado el episcopado colombiano cuando afirma: "Las ciencias de la naturaleza pueden decir algo sobre la religión porque ellas describen los hechos. Las ciencias antropológicas pueden decir algo porque encuentran niveles de significado religioso en la experiencia humana. Esas ciencias, desde su objeto formal, pueden aportar a la educación religiosa, en cuanto a la descripción de los hechos, o para hacerlos inteligibles y analizar su lenguaje, pero no alcanzan a penetrar en el ámbito de lo intangible y espiritual, de la especificidad del hecho religioso, porque no tienen una intencionalidad formal de hacer una lectura religiosa; este objeto formal sí lo tiene la teología. Por eso la identidad de la educación religiosa como disciplina escolar su horizonte formal es la teología como pensamiento crítico sobre la fe y desde la fe".⁷⁴

Esta visión de la educación religiosa como cultura religiosa que asume en el interior educativo la teología no significa, que la institución educativa se organice y se oriente desde los principios de la teología, sino que se respeta el principio enunciado con anterioridad de la laicidad de la escuela pública o estatal.

⁷² Rafael Artacho López, *La enseñanza escolar de la religión*, páginas 47-48.

⁷³ Ibid, página 17.

⁷⁴ CONFERENCIA EPISCOPAL DE COLOMBIA, *Escuela y religión*, página 17.

Lo que se quiere decir es que la educación religiosa de carácter confesional debe respetar el criterio de organizarse según la estructura de la disciplina, en este caso la teología, aunque el énfasis en nuestro estudio lo hayamos puesto en la fenomenología de la religión como punto de partida para la comprensión del hecho religioso como hecho humano específico distinto a otros hechos humanos. Pero, como tuvimos ocasión de señalarlo en su momento, el respeto del criterio de la estructura de la disciplina no significa que se deba transmitir la estructura conceptual de la teología buscando hacer de los estudiantes teólogos, sino que el estudiante adquiera la metodología de pensamiento propio de la disciplina.

Por eso, este estudio sobre la lógica interna de la disciplina "cultura religiosa confesional", lo que hemos llamado "el qué" aludiendo a la fuente epistemológica del currículo, debe necesariamente completarse con un análisis de la ciencia teológica y el modo como ella interpreta desde la fe el hecho religioso.

Esto obedece, por otro lado, a lo que Artacho llama "discursos que requiere la enseñanza de la religión" de tipo cultural y confesional como el aplicado en Colombia. Para este autor los discursos propios de este modelo de área de religión son "el discurso sobre la religión" y el "discurso desde la religión". El "discurso religioso", es el propio de la catequesis de la comunidad cristiana. Veamos mejor esto, siguiendo la explicación que da Artacho al respecto⁷⁵:

a) **el discurso religioso**: supone una fe común entre quien propone el discurso y quien lo recibe. Consiste en pronunciarse sobre la vida, sobre el hombre, sobre los contenidos de la fe, haciendo propios los términos y el enfoque de la religión que se profesa. Es un discurso que expresa la propia identidad religiosa. Es el discurso que se realiza desde la propia profesión de fe religiosa, considerada como sistema único de convicciones.

b) **el discurso sobre la religión**: consiste en hablar sobre la religión desde una perspectiva no religiosa: perspectiva histórica, científica, psicológica, antropológica, fenomenológica, filosófica, etc. Es un discurso puramente científico y descriptivo de la realidad religiosa tal como se presenta a un observador ajeno al hecho religioso. Es lo que, con frecuencia, se ha calificado como "mera cultura religiosa".

c) **el discurso desde la religión**: es también un tipo de discurso científico y crítico sobre la religión, pero se diferencia del anterior en que se realiza desde dentro de la propia convicción religiosa. Su misión no es describir científicamente un hecho religioso determinado, sino esclarecer su significado para un creyente real o potencial. El discurso desde la religión utiliza por igual los datos de la ciencia y los

⁷⁵ Rafael Artacho López, *Identidad curricular de la ERE (las fuentes del diseño curricular)*, páginas 208-209.

datos de la propia religión, dando a cada uno el valor epistemológico que tiene. a una enseñanza de la religión basada en este tipo de discurso, puede llamársele enseñanza confesional, por cuanto la confesionalidad es el punto de partida para el esclarecimiento de los datos de la religión.

Tanto el discurso **sobre** la religión como el discurso **desde** la religión son los propios del área de religión aplicada con métodos escolar, mientras que el discurso religioso es el propio de la catequesis de la comunidad. Estos discursos son los válidos para la educación escolar porque a través de ellos el estudiante tiene un conocimiento del hecho religioso como historia y cultura, pero también como sistema de convicciones para algunas personas. Es lo que desde un principio, este mismo autor ha llamada "adecuada" relación con las mediaciones religiosas. Pero así también se comprende el porque de la siguiente afirmación sobre el docente de religión: "introducir la perspectiva fenomenológica significa que el hecho vivido desde dentro comienza a ser observado como un hecho que esta ahí, fuera de mí, aunque yo sea protagonista de él (...). No es que el profesor de religión deba identificar su punto de vista sobre la religión con la visión fenomenológica de la misma. Ya ha quedado constancia de su condición de creyente. Pero sí debe familiarizarse con ciertos análisis fenomenológicos de su propia fe, si pretende comprender, aunque sea en niveles mínimos, algunos esquemas mentales de enseñanza trazados por la pedagogía religiosa".⁷⁶

Finalmente, desde el concepto de pedagogía fundamental y de pedagogía religiosa que nos sirven de referente (armonización formativa de la dinámica de la ciencia con la dinámica del aprendiz de cara a una aprendizaje significativo), aparece claro que el estudio de esta fuente epistemológica (dinámica de la ciencia) debe también completarse y complementarse con el análisis de la fuente psicológica (dinámica del aprendiz en evolución) en orden a determinar la didáctica del hecho religioso católico en términos más específicos y no tan genéricos como aquí lo hemos expuesto. Lo que conlleva un estudio más detallado sobre la didáctica de cada uno de los lenguajes del hecho religioso, pues es a través de ellos como el contenido de la religión (las mediaciones) se hacen objeto de aprendizaje.

⁷⁶ Rafael Artacho López, *La enseñanza escolar de la religión*, páginas 47-48.