

EL CURRÍCULO INCLUYENTE Y DIVERSO DE LA CLASE DE RELIGIÓN EN ESCUELAS DEL CAUCA, COLOMBIA

Objetivo: comprender las relaciones existentes entre las creencias religiosas de los estudiantes de la básica primaria y el diseño curricular de la educación religiosa escolar en el departamento del Cauca. **Metodología:** proceso etnográfico para reconocer los credos religiosos presentes en el aula y la posibilidad de una visibilidad de los mismos en la propuesta formativa de la clase de religión. **Conclusión:** la labor docente es orientar e interactuar con el entorno en cuanto al saber religioso.

Palabras clave: diseño curricular, creencias religiosas, educación religiosa escolar

Orígen del artículo

La presente investigación es un macro proyecto del semillero de la Licenciatura en Educación Religiosa, que se encuentra en ejecución (duración un año) y contó con la financiación de la Universidad Católica de Manizales.

Cómo citar este artículo

Roa Quintero, L.F. y Restrepo Jaramillo, L.G. (2014). El currículo incluyente y diverso de la clase de religión en escuelas del Cauca, Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 98-109.

INCLUSIVE AND DIFFERENT CURRICULUM IN RELIGION CLASS IN SCHOOLS OF CAUCA, COLOMBIA

Objective: to understand the relation between religious beliefs of primary school students, and the curriculum design for school religious education in Cauca department. **Methodology:** ethnographic process to recognize the religious beliefs present in the classroom and the possibility of including them in the formative proposal for Religion class. **Conclusion:** the role of the teacher is to guide and interact with the surroundings related to religious knowledge.

Key words: curriculum design, religious beliefs, school religious education



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 • **Fecha aprobado:** 29 de agosto de 2014

El currículo incluyente y diverso de la clase de religión en escuelas del Cauca, Colombia

Introducción

La formación religiosa en el ámbito de la escuela, en algunos países de América Latina, se ha redefinido optando por una educación laica, que no dé prelación a una confesión religiosa en especial, en atención a la libertad de cultos. En la nación Colombiana, la clase de religión es de obligatoriedad en el currículo educativo de los niños y de los jóvenes; a partir de esta prescripción del Ministerio de Educación Nacional [MEN], desde diferentes decretos se han presentado algunas pautas para la orientación de la clase de religión, entre estas: la libre opción para recibirla o no con el debido consentimiento de los padres, además de la no prelación de un culto específico, es decir, no es válido el fomentar un credo religioso particular. Esta tarea le atañe al docente, cuya idoneidad para la orientación de la misma debe ser certificada. Sin embargo, es evidente que en Colombia hay

Luisa Fernanda Roa Quintero¹
Pbro. Luis Guillermo Restrepo Jaramillo²

¹Magistra en Educación, UCM. Doctoranda en Teología, Pontificia Universidad Bolivariana. Docente investigadora de la Licenciatura en Educación Religiosa, UCM. Líder del grupo de investigación EFE. Lro@ucm.edu.co

²Magíster en Dogma, Universidad Gregoriana de Roma. Doctor en Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigador de la Licenciatura en Educación Religiosa, UCM. Profesor del Seminario Mayor de la Arquidiócesis de Manizales. Igrestrepo@ucm.edu.co

diversidad de cultos y de creencia, pero se marca el predominio de la Iglesia Católica, institución que ha liderado ciertos procesos en el nivel curricular en las instituciones no solo confesionales, sino incluso en las Estatales.

Frente a esta situación, es necesario reconocer que Colombia se caracteriza por una diversidad religiosa y cultural, ya que en el proceso de conquista y colonización hubo un mestizaje que configuró grupos humanos, aunque quedaron latentes las culturas aborígenes que actualmente perviven en sus tradiciones. Caso concreto es el departamento del Cauca, contexto de esta investigación, en el que convergen diversos pueblos indígenas, los Misak, los Guambianos y los Nasas, junto con los Afrodescendientes y aquellos cuyos orígenes se remontan a los procesos de mestizaje.

En atención a aspectos tan específicos de los habitantes del departamento del Cauca, la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Católica de Manizales, desde el semillero de investigación, ha querido gestar una iniciativa para explorar las posibilidades de encuentro entre las creencias religiosas y la propuesta curricular de la educación religiosa en las instituciones educativas. El proyecto privilegia una perspectiva investigativa etnográfica para observar las clases de Educación Religiosa, y recopilar los momentos de la misma mediante el diario de campo, con el fin de contrastar lo observado con la palabra de los niños, quienes a través del diálogo con el docente, narran sus percepciones sobre sus creencias religiosas.

Es claro que las Instituciones Educativas del departamento del Cauca participantes en la investigación, de acuerdo con los avances del proyecto, no poseen directrices que obedezcan a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] en el decreto 4500 de 2006: "Ningún docente estatal podrá usar su cátedra, de manera sistemática u ocasional, para hacer proselitismo religioso o para impartir una educación religiosa en beneficio de un credo específico". Con relación a este requerimiento, se evidencia que algunos de los docentes participantes del ejercicio de investigación profesan otros credos religiosos, diferentes al hegemónico, y utilizan la clase para presentar la doctrina religiosa.

Otro de los asuntos en cuestión es que algunos docentes hacen uso de las directrices de los estándares o lineamientos curriculares de la Conferencia Episcopal Colombiana, sin tener en cuenta que en el aula hay niños que, de acuerdo con la información brindada por los padres de familia, pertenecen a otras iglesias o denominaciones cristianas, o que conservan sus tradiciones aborígenes Misak, Nasa y Guambiana. En otros espacios, los profesores se acogen a lo pactado en sus Proyectos Educativos Institucionales [PEI], con pedagogía de su tradición y cultura, donde el aspecto de la cosmovisión propia es determinante en la educación de los niños del resguardo.

De acuerdo con lo anterior, es necesario que posterior al proceso de diálogo con los estudiantes y revisados los planes de estudio, los docentes de las instituciones educativas del Cauca participantes en la investigación, elaboren un ejercicio que les permita integrar la diversidad religiosa dentro de la propuesta curricular de la clase de religión, que propenda la visibilización y el desarrollo de la creencia religiosa para generar el respeto y la tolerancia; quizás de ese modo una región colombiana tan rica culturalmente, empiece a construir el camino hacia la paz que tanto anhela, cuando reconozca en la dimensión transcendental de la persona, la oportunidad de mirar a los otros con admiración y voluntad de diálogo.

Metodología

Para el ejercicio que se viene desarrollando con los estudiantes del semillero de investigación, se privilegió el enfoque cualitativo y la etnografía que, conforme a Guber (2001), una de sus perspectivas es la de "[...] vincular teoría e investigación favoreciendo nuevos conocimientos" (p.8). Además es considerada como "[...] una concepción práctica de conocimiento que busca comprender fenómenos sociales desde las perspectivas de sus miembros" (p.10). Desde las modalidades investigativas etnográficas se privilegia para la investigación el micro-etnografía, la cual es considerada por Serra (2004) como una metodología que permite la observación y el análisis de los fenómenos en determinadas instituciones, en un tiempo límite con el desarrollo de un investigador.

Imagen: <https://flic.kr/p/aaE3jD>



Los instrumentos propuestos para el proceso etnográfico en el interior de la escuela por Woods (1987), como los formatos de observación —que en este caso serán participantes—; los diarios de campos; el análisis de documentos; y las entrevistas no estructuradas con los niños, develarán las percepciones sobre las creencias por parte de los estudiantes, para ser contrastadas con la actual propuesta educativa de la clase de religión, con el objetivo que al final del proceso investigativo los docentes formulen una alternativa curricular para la Educación Religiosa en un contexto multicultural que le apueste a la interculturalidad.

Reflexión teórica

Aproximaciones para un diseño curricular incluyente

Para elaborar aproximaciones a un diseño curricular, es necesario tener presente las construcciones, incluso los imaginarios sobre el currículo, el cual ha sido catalogado como reflexión, práctica, contenidos, entre otros. Gimeno en “¿Qué es el currículo?” (2010) expresa: “El currículo es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto” (p.1). Se insiste en lo cultural, ya que es algo intrínseco de la institución escolar que le permite tener presente no solo a la comunidad

El tema de las creencias de los profesores ha trascendido y ha sido objeto de estudio en otros campos del conocimiento, como en el caso de la Psicología, la Sociología y la Lingüística.

educativa en los asuntos propios de la pedagogía y la didáctica, sino también, entrar en contacto con el contexto. Por tanto,

Si el contenido cultural es la condición lógica de la enseñanza, es muy importante analizar cómo ese proyecto de cultura “escolarizada” se concreta en las condiciones reales de la enseñanza. El que haya sido durante mucho tiempo un campo de acción de los administradores y gestores de la educación ha dificultado que hoy no sea fácil disponer de una ordenación coherente de conceptos y principios, pudiendo afirmarse que no poseemos una teoría fijada por un consenso estabilizado en torno del *currículum* (p.4).

La reflexión de Gimeno (2010) evidencia una integración de todos los agentes educativos descentralizando la actividad curricular de la administración; propendiendo la integración, no solo de los estudiantes, sino también de los entes externos a lo específicamente operativo de la educación; buscando no solo acoplamiento a las normas y a los parámetros con carácter punitivo, en donde sí hay respuesta a los intereses particulares. Se trataría entonces de un ejercicio consensuado, *más que particular*, en donde todos participan y

aportan desde su experiencia, convirtiéndose en un proceso democrático, en el que la pluralidad es el pretexto para el diálogo y la unión de esfuerzos.

Dando continuidad a la reflexión curricular, Gimeno en "Currículo como texto de la experiencia de la calidad de la enseñanza del aprendizaje" (2008), presenta un decálogo curricular en el que los aspectos como tener presente los sucesos de la vida cotidiana; la organización y articulación de los currículos, con una perspectiva cooperativa y colaborativa; suscitan la participación mediante la motivación, la cual está debidamente sustentada por las habilidades docentes, permeada de los valores sociales que de una u otra manera han de estabilizar los procesos garantizando la permanencia.

Desde las consideraciones del currículo, de acuerdo con lo planteado por Posner (1999) — quien lo clasifica en tres aspectos: el oficial, el documentado y el operacional—, la presente investigación se ha centrado en el aspecto operacional en primera instancia, ya que apunta a lo que enseña el profesor para alcanzar los logros del aprendizaje, lo cual establece una especial relación con la práctica del docente, siendo este un factor que determina como tal, el diseño curricular, integrado de igual modo, por las directrices del Proyecto Educativo Institucional, los procesos reflexivos y técnicos de la propuesta educativa, los intereses y la evaluación.

El Diseño curricular considerado como la intención que permea el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene ciertos niveles que denotan sus caracteres participativos, cooperativos e investigativos. Estos pueden ser macro si se perfilan a ser una política estatal, meso si se trata de la institución y micro si está en el marco de una asignatura particular. Para efectos de la investigación, la pretensión de este se enmarcará en lo micro, dado el factor de la multiculturalidad y la pluralidad religiosa de la región, con perspectivas a lo intercultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, Madgenzo expone en "La Diversidad y la no discriminación en la educación moderna" (2001):

La propuesta de una educación para la diversidad invita a reconocer la multiplicidad de sentidos que se están construyendo y reconstruyendo;

induce a escuchar la multiplicidad de voces viejas y nuevas que emanan de las tradiciones del pasado o bien que se han erguido recientemente; estimula los cruces interculturales a partir de la variedad, de las desigualdades y las tensiones que producen los contactos y los diálogos culturales horizontales. Surge, desde esta postura, con fuerza, un apego, a veces descontrolado, hacia el pluralismo. En este sentido, abre posibilidades para incorporar a la educación y en especial al currículum, saberes, prácticas y visiones que no sólo son trazados desde los modelos dominantes de la cultura (p.193).

Lo planteado por Madgenzo puede ser una de las dificultades latentes en las instituciones educativas, quizás por el *énfasis en la permanencia de lo autóctono*, lo propio, donde no hay apertura para el otro, dadas las acciones de anulación cultural, a las que se vieron sometidos algunos pueblos, particularmente los indígenas y los afrodescendientes en el territorio colombiano. Por tanto, se tornan difíciles el diálogo y la acción conjunta que le apunte a lo intercultural, en donde lo propio y lo exógeno propendan una simbiosis que permita reconocer los valores que contribuyen a la construcción social.

En el contexto de los docentes en ejercicio participantes del proyecto de investigación, quienes pertenecen a varios de los municipios del Cauca, se evidencian diversos grupos étnicos indígenas, afrodescendientes y, como ellos los denominan, mestizos, con sus características culturales, que para el caso de los indígenas Misak o los Guambianos se hacen evidentes en el PEI, con connotaciones especiales cuyos fundamentos no solo son lo cultural, sino lo etno-lingüístico, lo intercultural, lo sociológico, lo educativo y lo cosmogónico.

La pretensión de la investigación es integrar en los currículos de diversa índole la formación religiosa, que es de obligatoriedad en las disposiciones ministeriales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la básica y la media. Los estudiantes deben recibir la formación para la trascendencia desde los constructos pedagógicos y didácticos a través del currículo.

Teniendo en cuenta las reflexiones de Gimeno (2010), quien insiste en que la cotidianidad es la que debe ser incluida en el currículo, esta

condición es determinante en el contexto escolar colombiano, dado que en la Constitución Política de 1991 se reconoce la diversidad lingüística y cultural latente en las regiones de Colombia, en consecuencia, las estrategias metodológicas para un contexto escolar étnico son fundamentales; según las disposiciones para la etno-educación a nivel estatal, el documento "Proyecto intercultural para la comunidad Palenquera" (2005), avalado por el MEN, recomienda:

Por tanto en las propuestas curriculares de los estamentos educativos, la diversidad cultural debe asumirse como un eje transversal y no solo como una temática aislada que se tiene en cuenta en determinadas fechas del año escolar y limitadas a ciertas áreas como el de las Ciencias Sociales (p.1).

En consecuencia y dada la necesidad planteada por las perspectivas etno-educativas del MEN, el diseño curricular de las asignaturas, particularmente el de la educación religiosa, permitirá no solo elaborar una propuesta educativa para organizar la labor de la docencia, sino que también llevará a los docentes a estudiar y a incluir las situaciones de su entorno en su práctica pedagógica.

Las creencias religiosas: origen y factor vigente en la dimensión trascendental del ser humano

Las creencias se han considerado como un factor identitario del ser humano, para Durkheim (2006), las de carácter religioso se pueden clasificar en simples y complejas de acuerdo con su carácter de profano y sagrado en diversas manifestaciones de índole ritual, de personificación, de relatos que configuran las representaciones, cuyas connotaciones dan poderes en pos del bien o el mal. El autor argumenta que estas

[...] expresan la naturaleza de las cosas sagradas y las relaciones que ellas mantienen ya sea unas con otras, ya sea con las cosas profanas. En fin, los ritos son reglas de conducta y prescriben cómo el hombre debe comportarse con las cosas sagradas (p.81).

La religión como factor de identidad de las culturas, desarrolla aspectos doctrinales, culturales, morales y comunitarios, los cuales se entrelazan para generar en el sujeto cierta confianza en postulados, ritos, costumbres y maneras de

asociación. Durkheim (2006) insiste en un factor particular abordado por el historiador de las religiones Eliade (2000), para quien lo sacro y lo profano fundamentó y continúan dando bases al creer. Las afirmaciones de Durkheim, de una u otra manera, se remontan a los vestigios de las religiones primitivas, de las cuales se ha ocupado también el antropólogo Malinowsky (1982); ambos parten de este aspecto para llegar a la comprensión de las creencias. Desde las bases de las religiones primitivas se ratifica la consolidación y explicación de la religión, las cuales no han sido permeadas por el positivismo científico.

Durkheim (2006) plantea que las creencias y los mitos son la dupla constitutiva religiosa: "Las primeras son estados de la opinión, consisten en representaciones, los segundos son modos de acción determinados. Entre esas dos clases de hechos hay toda la diferencia que separa al pensamiento del movimiento" (p.75). En este orden de ideas, el aspecto de lo colectivo planteado por Durkheim es retomado por Malinowsky (1982), quien cuestiona que no solo lo colectivo es referente de la religión, insiste también en que los acontecimientos vitales, las sensaciones y sentimientos individuales generan el depositar cierta esperanza en los mismos, independientemente del factor satisfacción o angustia, aclarando que la trascendencia, el ir "más allá", en cierto modo es un factor que permea la creencia religiosa ya que:

[...] es el resultado de una revelación emotiva profunda, establecida por la religión, y no se trata de una doctrina filosófica primitiva. La convicción del hombre de continuar su vida es uno de los dones supremos de la religión, que juzga y selecciona la mejor de las dos alternativas, de las que la auto conservación es sugeridora, a saber, la esperanza de vida continuada y el temor ante la aniquilación (p.17).

Expuestos algunos sustentos sociológicos de la religión y la creencia, es necesario reconocer la postura del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] con relación a estos aspectos en la niñez, dado que la pretensión del proyecto es establecer diálogos con los niños y niñas de la básica primaria respecto a este asunto, para que su sentir se constituya en un insumo curricular de la asignatura de educación religiosa, que posiblemente provea algunas pautas para la

diversidad y la interculturalidad. Sobre las creencias religiosas, la UNICEF (2012) ha planteado:

Las creencias, prácticas, redes sociales y recursos que ofrece la religión pueden generar esperanzas, dar sentido a las experiencias difíciles y brindar apoyo emocional, físico y espiritual. Las consecuencias pueden ser más profundas cuando las labores de defensa y promoción de los derechos de los niños se fundamentan en los aspectos protectores de las creencias y prácticas religiosas de una comunidad (p.3).

El organismo internacional se muestra a favor de lo que la religión posiblemente pueda otorgar a la infancia, incluso, es evidente su asociación con el factor de la resiliencia presente en las reflexiones de la psicología de la religión. Dentro de esa perspectiva tan clara sobre cómo las creencias de índole religioso, con un carácter de afrontamiento, la UNICEF insiste en la obligación que tienen las comunidades religiosas de proteger a la niñez, velando por sus derechos, sugiriendo la eliminación de las prácticas que por la creencia vulneran la integridad física y moral de la infancia. De ese mismo modo, el documento plantea algunas pautas para que las comunidades religiosas, desde sus orientaciones, pongan en marcha estrategias para el desarrollo de los niños y niñas, a las cuales también les solicita establecer relaciones con las escuelas, laicas o confesionales, y con los líderes religiosos para:

[...] elaborar programas de estudios e interpretar en un lenguaje que se adecue a sus comunidades los conceptos fundamentales sobre los derechos de los niños y el acceso a la educación para todos en un plano de igualdad, especialmente para los niños más marginados y vulnerables (p.30).

Consideraciones para una educación religiosa en un contexto de diversidad e inclusión religiosa

Posterior a las aproximaciones al diseño curricular y a las creencias religiosas, se abordará el tema de la educación religiosa escolar, asignatura del currículo colombiano conforme a la Ley 115 (Congreso de la República, 1994), la cual estipula en el artículo 23, que el colombiano ha de formarse en esta área del conocimiento. Aunque en el artículo 24 expone la condición constitucional en la que se hace énfasis en que es un hecho

voluntario, conforme al artículo 18 que proclama la libertad de cultos.

En otras de las legislaciones colombianas relacionadas con los estándares y logros de las áreas fundamentales, está el decreto 2343 de 1996, cuya finalidad es establecer la autonomía del currículo colombiano. Esta normatividad presenta todas las disposiciones legales denominadas; logros de aprendizaje para cumplir con ciertas bases mínimas en las áreas como matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, ética y valores, y la educación artística. En lo que respecta a la educación religiosa, se ratifica como área del currículo, pero le otorga cierta potestad para su orientación a las instituciones educativas ya que, a diferencia de las demás áreas, no posee unos lineamientos estándar definidos, exceptuando los presentados por la Conferencia Episcopal de Colombia.

Posteriormente en el 2006, se promulga el decreto 4500 (MEN), exclusivo para la educación religiosa escolar, el cual contiene diversos asuntos, entre ellos nuevamente, el de garantizar la libertad religiosa, considerándola como una opción para el estudiante; aun así, hace parte de la valoración anual que el docente debe emitir sobre el desempeño de este en el área del conocimiento. También, el papel de los padres de familia es fundamental como representantes legales de los menores, a ellos se les invita a estar al tanto de la orientación de la misma conforme al PEI. El Consejo Episcopal Latinoamericano (2000) aclara que la escuela no puede desconocer lo que los estudiantes han recibido desde casa en cuanto a la formación religiosa; de acuerdo con esta reflexión de la Iglesia Católica, se perfila una posibilidad de la orientación de una clase de religión incluyente, en la que no solo tiene acción y participación el culto mayoritario, sino que las demás creencias tienen escenarios para interactuar.

Sin embargo, es necesario tomar algunos aspectos planteados por la propia Conferencia Episcopal Colombiana en *Lineamientos y Estándares curriculares para la Educación Religiosa Escolar* (2004), en los que esboza cinco modelos articulados a los fines eclesiales, educativos, pedagógicos, culturales y curriculares; estas son alternativas que deben tener presente las instituciones escolares

de índole oficial y privado, con la idea de conducir a la comunidad educativa a tales constructos, y así, generar perspectivas para abordar la formación religiosa dialogante e incluyente.

Conforme a lo anterior, se requiere reconocer las emergencias de la diversidad religiosa en el ámbito colombiano, para repensar los aspectos curriculares de la educación religiosa sobre los constructos pedagógicos y didácticos de la misma, que posibiliten el reconocimiento del otro. Educar para la diversidad es ir en camino a la democracia, es posibilitar la participación de los entes sociales. Es cierto que en el contexto colombiano, la institución que ha liderado los procesos relacionados con la educación religiosa, la Conferencia Episcopal Colombiana, que claramente expresa que es necesario partir de las experiencias que traen los estudiantes de la casa; una de las iniciativas al respecto será entonces, la de construir un itinerario pedagógico que conlleve al reconocimiento del otro, quizás aquí sea evidente tener presente el aspecto curricular donde, desde el connotado discurso de las competencias, el aprender a convivir planteado por Delors (1996) se haga explícito en asumir uno de los retos de la educación como la pluralidad, considerada como manifestación de la realidad en los ámbitos políticos, sociales, económicos, espirituales y cosmogónicos.

Avances de la investigación y discusión

De acuerdo con el análisis documental elaborado por los docentes sobre los proyectos educativos institucionales de los lugares donde ejercen la docencia, cuatro de las veinte escuelas que participan en la investigación, se denominan como poseedoras de pedagogía propia por estar ubicadas en resguardos indígenas. Los docentes se encuentran en el proceso de finalización de la Licenciatura en Educación Religiosa, algunos de ellos profesan abiertamente un credo particular y se reconocen como descendientes de los indígenas, aquellos ubicados en los municipios de Suárez, Morales, Silvia y Jambaló; los docentes ubicados en Patía, entre afrodescendientes y mestizos.

Como resultados preliminares de la investigación, los profesores han considerado la necesidad de comprender su contexto, específicamente en el aspecto religioso, para identificar las creencias religiosas presentes en las aulas, mediante un proceso de observación y de recopilación de experiencias en la clase de religión.

Algunos de ellos reconocen la diversidad religiosa del entorno y sus estudiantes, afirmando que los alumnos provienen de diversas culturas indígenas como la Misak, Nasa y Guambiana, además de afrodescendientes y mestizos. Pese a la diversidad religiosa, que los propios docentes conocen, algunos líderes de comunidades religiosas de corte evangélicas, insisten en orientar aspectos doctrinales de sus iglesias durante el desarrollo de la clase, aunque tengan presente que según las normativas ministeriales, no es válido hacer proselitismo religioso de ningún tipo; con esto no se quiere desconocer, como lo afirma Meza (2011), que los docentes no puedan tener su identidad religiosa, tampoco se puede pretender una educación religiosa neutral, pero, sí se puede considerar la orientación de una clase de religión con miras a la inclusión de las diversas creencias religiosas en la propuesta educativa.

Otros han manifestado las dificultades presentadas en el aula con los niños, ya que los docentes comentan que debido al culto hegemónico, padecen la discriminación racial, para ellos la situación de rechazo que viven por parte de los demás grupos étnicos, es fruto de la esclavitud a la que fueron sometidos sus ancestros, por tanto, no desean que se les comparta algún aspecto doctrinal o cultural de la experiencia católica.

Esta situación es comprensible ya que todavía en Colombia, los afrodescendientes padecen situaciones de discriminación pese a la cátedra de etno-educación existente en los ambientes geográficos con tal población. En las urbes más pobladas del país, como las capitales, se desconoce en algunos ambientes escolares, los principios de respeto y valoración por las demás grupos raciales que hacen rico al país culturalmente, porque es en estas ciudades donde las personas que pertenecen a los grupos étnicos, son presas de discriminación. Por tanto, el esfuerzo del sector étnico será en vano si siguen abogando por una

pedagogía propia, cuando a nivel de lo ciudadano no hay también reflexiones y desarrollos al respecto.

Unos de los insumos determinantes para el análisis del diseño curricular, es el proyecto educativo institucional de sus lugares de trabajo. En el contexto caucano hay diversidad de prospectivas de este elemento, ya que la denominación es fundamental para algunas escuelas donde es de orden institucional, es decir, hay una convergencia con la generalidad de los elementos; mientras que para otras comunidades educativas, adquiere una identidad como PEG (Proyecto Educativo Guambiano); PEM (Proyecto Educativo Misak); PEC (Proyecto Educativo Comunitario), siendo este último un tanto más incluyente, ya que en los anteriores hay factores que son exclusivos de la comunidad educativa, sobre todo en el aspecto trascendente o espiritual, el cual sería un punto de discusión importante para la educación religiosa escolar (área obligatoria en el currículo escolar), aunque es claro que en las instituciones educativas de resguardos indígenas tradicionalmente fuertes, la asignatura no se orienta. En el caso del pueblo Misak, es clara la necesidad de conservar la tradición cultural, desde el vestir hasta las prácticas de la cosmovisión que determinan la vida de hombres, mujeres, niños, niñas y los adultos mayores.

En las culturas nombradas hay diferencias incluso en su organización y su cosmovisión; el pueblo Nasa tiene costumbres diferentes a las del pueblo Misak y el pueblo Guambiano. Los Nasa se denominan comuneros, conservan su dialecto y su organización tiene ciertos elementos de la cultura occidental, mientras que el pueblo Misak es fiel a sus tradiciones ancestrales, las cuales se evidencian en sus atuendos, incluso poseen ciertos símbolos arquitectónicos emblemas de su cultura.

Un aspecto valioso por resaltar es la perspectiva de inclusión en algunas de las propuestas curriculares educativas analizadas, en ellas se considera no solo la visión propia, sino también la interculturalidad, es decir, para los pueblos indígenas, la relaciones con los agentes exógenos a su cultura, es un factor a tener en cuenta. Por políticas educativas, la pedagogía propia no es una especie de ostracismo, como quizás comprenden algunos, por el contrario, es la posibilidad de intersubjetividad e interacción con lo diverso para la constitución de sociedad.

Los Misak relacionan esta visión con la perspectiva de la filosofía del mundo occidental con la cual encuentran similitud, ya que es el conocimiento quien fortalece el espíritu. Sin embargo, lo espiritual converge en lo religioso mediado por los aspectos de la fe y el afecto, que constituyen las bases de la creencia. De igual modo, ellos desde la didáctica manifiestan que las demás creencias religiosas, especialmente la judeocristiana oriental, favorece el desarrollo de esta dimensión, que se consolida en el ser, estar, actuar. Además, la diversidad religiosa se considera como una perspectiva del método para orientar la espiritualidad de los niños. El aspecto de la interculturalidad es determinante en la educación de la infancia en algunos de los municipios del Cauca, ya que educativamente han establecido parámetros de respeto y valoración, no solo para sus tradiciones espirituales religiosas, sino que ven en los demás una posibilidad de relación e interacción.

Acontece en el país, con el desarrollo pedagógico y didáctico de la asignatura de educación religiosa, que en algunas regiones se encuentra ligada a la tradición del culto hegemónico confesional, la religión católica, cuyos aspectos doctrinales permean absolutamente el currículo de la clase de religión, como lo muestran los *Lineamientos y Estándares curriculares para la Educación Religiosa Escolar* de la Conferencia Episcopal Colombiana (2012), que tienen en cuenta algunos aspectos de las culturas indígenas como mera información, más no como perspectiva del desarrollo del conocimiento. Sin embargo, algunas cosmovisiones de pueblos indígenas ven la posibilidad de incluir, además de tratar, algunos aspectos diversos, pese a la dolorosa memoria histórica que hace remembranza de los acontecimientos de la conquista, la colonia y la época republicana, especialmente del departamento del Cauca, descritos por Rodríguez y Sinisterra en "Las movilidades sociales del territorio caucano" (2009), de manera general, cómo a mediados del siglo XIX, los grupos étnicos afrontaron un fuerte proceso de discriminación y vulneración social, debido a cierta bonanza de los poderes político, religioso y económico de la época.

Todavía quedan pendientes algunos asuntos de la etno-educación pese a que la preeminencia de la población es mestiza en gran parte de los municipios del Cauca, sobre todo de aquellos que

cuentan con menos recursos de desarrollo, entre ellos los naturales, por ser una región inhóspita, que además sufre el flagelo de la violencia. En esta región se convive con el conflicto armado a diario, situación que pocos docentes narraron a la hora de describir sus contextos, quizás porque ya hace parte de su cotidianidad, aunque en ocasiones se vean perjudicados en sus labores formativas, a causa de las acciones de los grupos armados.

Las anteriores situaciones, que hacen parte de las condiciones en las cuales se está desarrollando el proyecto "Diálogos entre las creencias religiosas de los estudiantes del Cauca, y el diseño curricular de la educación religiosa en las instituciones educativas", no pueden ser ajenas y menos en perspectiva de la inclusión que atañe no solo la diversidad cultural, religiosa, sino de condiciones de vida, porque los conflictos armados parecen proveer una serie de características y circunstancias humanas, que no solo son tratadas en los procesos de reparación de víctimas, sino también de reinserción. Por tanto, los retos curriculares sobre la educación en el departamento del Cauca, y especialmente los de la asignatura de educación religiosa, son demandantes pero a la vez, se constituyen en una nueva manera de ver clase de religión como una oportunidad para apostarle a la formación integral desde la diversidad religiosa y cultural, con prospectiva a la inclusión.

La educación religiosa en Colombia ha contado con la colaboración de la Iglesia Católica, quien desde los procesos de conquista, colonia, independencia y hasta la actualidad, ha incidido considerablemente en la formación religiosa de la nación. En el ámbito religioso no solo hacen presencia las religiones, creencias religiosas de corte cristiano, perviven las creencias y las espiritualidades de los pueblos ancestrales y las de aquellos que han emigrado. La clase de religión es área obligatoria del currículo, sin embargo, el estudiante de la básica primaria y secundaria tiene la opción de tomarla o no.

En consecuencia, independientemente de la diversidad cultural y religiosa latente en las regiones, se debe gestar una clase de religión que incluya las perspectivas religiosas de los demás cultos, ya que es evidente que esta asignatura por disposiciones ministeriales, no debe propiciar la promoción de cultos. Por tanto, la propuesta curricular del docente de esta área, quizás requiere

de unas bases que sustenten su quehacer más que una educación laica, por las que muchos apuestan, entre ellos Meirieu (2006), quien considera la escuela como lugar de negociación. En el interior de la misma, han de propiciarse alternativas que reconozcan los valores de la cultura. Esta es una labor en la que debe trabajar la escuela urbana, aquella en la que al parecer todos son homogéneos social, económica, cultural y religiosamente, el discurso de la inclusión también es necesario allí, ya que en las comunidades étnicas es política, pero es un esfuerzo que podría resultar infructuoso, si en la escolaridad urbana no se educa para el reconocimiento del otro.

Por tanto, desde el quehacer del docente, quien es gestor y actor de los procesos de enseñanza y aprendizaje, le corresponde, de acuerdo con Tezanos (2010) "La búsqueda de las nuevas formas de enseñanza que respondan a las demandas reales y contextualizadas que los alumnos reclaman de la re-construcción de la relación entre contenidos disciplinarios, procesos cognitivos y aprendizaje" (p.23). Este es uno de los retos, no solo para los docentes del Cauca, quienes ya han avanzado de cierta manera en los procesos inclusivos en la escuela de acuerdo con las propuestas concernientes a la pedagogía propia; la responsabilidad es también de los entes formadores, quienes no renunciando a su identidad en el caso de la Iglesia Católica, que por más de 500 años ha estado al frente de la formación religiosa en el ámbito escolar, retoman las reflexiones conciliares de valoración de las demás culturas, al respecto Alemany (2001) expresa:

Más que un diálogo comprendido estrictamente como confrontación de creencias religiosas y apertura hacia las de los interlocutores, se trata del cultivo, desde el aprecio de los valores y el más realista conocimiento de los escenarios y problemas concretísimos en que aquellos con triste frecuencia se ven despreciados, de cuanto pueda contribuir a afirmarlos y consolidar la condición verdaderamente humana de esas personas (p.256).

Con esta precisión, los docentes, quienes de acuerdo con Jiménez (2011), no deben renunciar a sus creencias, comprenderán que su labor para orientar e interactuar con el entorno en cuanto al saber religioso, deberá estar permeado por actitudes y valores de admiración hacia el diferente,

como lo plantea Tezanos (2010): "son los maestros los que están capacitados para crear o generar procesos de adecuación de las "instrucciones" que pueden recibir. Puesto que son ellos los que conocen a fondo la heterogeneidad y diversidad de sus alumnos" (p.24).

Referencias

- Alemany, J. (2001). *El diálogo religioso desde el Magisterio de la Iglesia*. Universidad de Comillas: Descleé de Brouwer.
- Colombia. Congreso de la República. (Febrero 8 de 1994). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2005). *Proyecto currículo intercultural para la comunidad Palenquera*. Recuperado el 18 de febrero de 2014, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles230062_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (19 de diciembre de 2006). *Decreto 4500. Por el cual se establecen normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y la Ley 133 de 1994*. Recuperado el 13 de noviembre de 2013, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-115381.html>
- Conferencia Episcopal Colombiana. (2004). *Lineamientos y Estándares curriculares para la Educación Religiosa Escolar*. Bogotá.
- Conferencia Episcopal Colombiana. (2012). *Lineamientos y Estándares curriculares para la Educación Religiosa Escolar*. Bogotá.
- Consejo Episcopal Latinoamericano. [CELAM]. (2000). *Escuela y Religión*. Bogotá.
- Cortez, R. y Sinisterra, M. (2009) Colombia: capital social, movilidad social y sostenibilidad de desarrollo en el departamento del Cauca. *Revista CEPAL*, 99, 51-72.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Durkheim, E. (2006). *Las formas elementales de la vida Religiosa*. Madrid: Alianza.
- Eliade, M. (2000). *Aspectos del Mito*. Barcelona: Paidós.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Universidad del Cauca. (2010). *Un*

- aporte para el sexto planteamiento educativo del pueblo Misak*. Silvia, Cauca.
- Gimeno, S. (2008). El currículo como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (51), 15-58.
- Gimeno, S. (2010). ¿Qué es el currículo?. En Gimeno, S. (Coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. (pp.21-44). España: Morata.
- Guber, R (2001). *La etnografía*. Bogotá: Norma.
- Madgenzo. A. (2000) La diversidad y la no discriminación un desafío para la educación moderna. *Revista Pensamiento Educativo*, 26, 173-200.
- Maliwnosky, B. (1982). *Ciencia, Mito y Religión*. Madrid: Planeta Agostini.
- Meirieu, P. (2006). *En la Escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Meza, J. (2011). *Pedagogía de la Educación Religiosa. Naturaleza y perspectivas de la Educación Religiosa*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Posner, G. (1999). *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), 165-176. Recuperado el 20 de febrero de 2014, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_11.pdf
- Tezanos, A. (2010). Oficio de enseñar. Saber pedagógico. Una relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 8-26
- UNICEF. (2012). *Alianzas con las comunidades religiosas en favor de la infancia*. New York.
- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro. En la etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.