

**EL MÉTODO DE LA MATRIZ SOCIAL TRIÁDICA Y SU APOORTE A LA  
EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN PERSPECTIVA LIBERADORA**

**Un aporte desde la Hermenéutica Bíblica Latinoamericana**

**MARÍA ISABEL ACOSTA PÉREZ**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**Facultad de Teología**

**Programa de Pregrado**

**Licenciatura en Teología**

**Bogotá, D.C.**

**2020**

**EL MÉTODO DE LA MATRIZ SOCIAL TRIÁDICA Y SU APOORTE A LA  
EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN PERSPECTIVA LIBERADORA**

**Un aporte desde la Hermenéutica Bíblica Latinoamericana**

**MARÍA ISABEL ACOSTA PÉREZ**

Tutor

José Alfredo Noratto Gutiérrez

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Teología

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**Facultad de Teología**

**Programa de Pregrado**

**Licenciatura en Teología**

**Bogotá, D.C.**

## **Agradecimientos**

“¿Cómo te pagaré, oh Señor, todo el bien que me has hecho?”

Salmo 115

No sé de qué forma agradecer a Dios por este logro. Agradezco a mis padres, Luz Estela y Enrique de Jesús, por su amor y apoyo en todo momento. A mis tíos, en especial a Cristina Pérez y Nelson Aranda, por su cercanía y apoyo en las subidas y bajadas que tiene la vida universitaria.

Aunque sé bien que hay muchos nombres que quedan por fuera, quiero mencionar a mis amigos Diego Salazar, Elsa Galvis, Eduardo Salazar, Luis Galvis, Luis Salazar, Daniel Salazar, Oscar Arango, Julio Ariza, Juan Pablo Becker y Pilar Cuevas. Gracias por estar allí donde fuera que necesitara su ayuda.

A la congregación Hijas de San José, que sembró en mí la pasión y el amor por este saber, la Teología, que me enseña a ser más humana y mejor persona.

A Guillermo Gómez, Rosa López y a Francisco Javier, mi hijo, quienes me enseñan día a día a hacer historia y a ver todo con nuevos ojos.

A Hermann Rodríguez S.J. y a Ángela María Sierra, quienes permitieron que concluyera esta etapa de mi vida. Sin ustedes este éxito académico no habría sido posible.

Finalmente, pero no menos importante, quiero agradecer a la Pontificia Universidad Javeriana y en persona suya a mi tutor de trabajo de grado, Dr. José Alfredo Noratto. Gracias por la paciencia que tuvo para acompañar este trabajo. Su sencillez y compromiso fortalecieron mi interés en mi tesis.

### **Dedicatoria**

A mis abuelos, quienes sembraron en mí la  
semilla de la fe.

A la profesora Gloria Hoyos, por su apoyo,  
tiempo y dedicación en mi proceso de crecimiento  
personal.

## Tabla de Contenido

<b>Agradecimientos .....</b>	<b>3</b>
<b>Dedicatoria .....</b>	<b>4</b>
<b>Tabla de Contenido .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Caracterización de la Educación Religiosa Escolar y de la Matriz Social Triádica. ....</b>	<b>12</b>
1.1. Educación Religiosa Escolar.....	12
1.1.1. Marco Legal.....	12
1.1.2. La perspectiva liberadora de la ERE.....	13
1.1.3. Enfoque Bíblico-cristológico de la propuesta de ERE para grado noveno.....	29
1.2. El método de la Matriz Social Triádica .....	34
1.2.1. Definición. ....	34
1.2.2. Características.....	35
1.2.3. Su metodología. ....	36
1.2.4. La Perspectiva Liberadora de la Matriz Social Triádica.....	38
1.3. Balance.....	39
<b>2. Consideraciones metodológicas para el diseño e implementación de un taller acerca de la parábola del buen labrador que sabe perder (Mc 4, 3-8) .....</b>	<b>42</b>
2.1. Acerca del taller .....	42
2.1.1. Definición de taller .....	42
2.1.2. Diseño del taller .....	42
2.2. El lugar de la palabra bíblica: El buen labrador que sabe perder (Mc 4, 3-8) .....	45
2.2.1. Generalidades de las parábolas. ....	45
2.2.2. La parábola “El buen labrador que sabe perder” (Mc 4, 3-8).....	50
2.3. Tipo de investigación.....	57
2.4. Hipótesis .....	57
2.5. Población y muestra.....	57
2.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	58

2.7. Análisis de datos .....	61
2.8. Resultados .....	67
2.8.1. Acerca del taller como planteamiento teórico. ....	67
2.8.2. Acerca del taller como planteamiento práctico.....	69
2.8.3. Acerca del taller como planteamiento crítico. ....	70
2.9. Balance.....	71
<b>3.    Aportes de la Matriz Social Trádica para el desarrollo de la ERE en perspectiva liberadora para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje .....</b>	<b>73</b>
3.1. Principios .....	73
3.2. Dimensiones.....	74
3.3. Mediación .....	76
3.4. Contenidos: Articulación de una ERE en perspectiva liberadora con los lineamientos propuestos por la CEC .....	77
3.5. Didáctica: La MST como saber constructor de conocimiento.....	79
3.6. Evaluación .....	80
3.7. Conclusiones.....	82
<b>Referencias .....</b>	<b>85</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>87</b>

## Introducción

La práctica de la Educación Religiosa Escolar (ERE) para los egresados de Licenciatura en Teología es compleja en tanto que presenta una dinámica distinta a la de las demás materias. Si bien es una asignatura propia de la educación básica y media, constituida legalmente como las otras que se integran en este contexto, es un escenario en el que lo religioso se considera susceptible de ser enseñado, no como parte de un ejercicio orientado a la vivencia dentro de la institución eclesial, sino en función de la formación integral de individuos que se enfrentan a una dinámica social en constante cambio. Esto se traduce en una manera particular de comprender el hecho religioso, distinta a la que pueden tener otras asignaturas en la dinámica de clase.

La ERE es un espacio de reflexión, de crítica, de relación, de construcción de sentido; es lugar de concientización, en tanto que tiene la vocación de ser lugar de reinterpretación de la realidad, todo ello, desde la dimensión religiosa del ser humano. Sin embargo, y lejos de estas aspiraciones teóricas, en no pocas ocasiones se puede observar que la idea que tienen colegas de otras áreas de conocimiento es que la clase de Educación Religiosa Escolar tiene más en común con una catequesis que con una clase de formación escolar. Así, y como bien afirma Salazar<sup>1</sup>, en no pocos colegios se comprende como objetivo de esta materia una formación catequética, o una relativa a las grandes religiones o, más comúnmente, un ejercicio pedagógico en torno a contenidos de la ética.

La educación en Colombia es un derecho consagrado por la constitución<sup>2</sup> y su estructura contempla la Educación Religiosa como un área fundamental de formación<sup>3</sup>, ordenada de acuerdo a lo proclamado en la ley 133 de 1994. Ahora bien, dentro de esta normatividad, la Conferencia Episcopal de Colombia propone los Estándares de Educación

---

<sup>1</sup> Salazar, “*Los cinco problemas de la educación religiosa*”.

<sup>2</sup> Congreso de la República de Colombia, Constitución Política de Colombia. Artículo 67.

<sup>3</sup> Congreso de la República de Colombia, *Ley 115 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*.

Religiosa<sup>4</sup> que definen la ERE como un espacio que propicia el bien común en un marco tan amplio como lo es la enseñanza y la práctica de los DD.HH.

Considerando lo anterior, la finalidad de la asignatura no solo es importante y está bien definida, sino que, además, es transversal a la educación, contemplada como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”<sup>5</sup>.

Así pues, y dado el papel que se otorga a la ERE desde el plano legal en el contexto educativo, es pertinente desarrollar esfuerzos que se encaminen al mismo tiempo a cambiar su imagen y al desarrollo de procesos en los que realmente el hecho religioso sea abordado de una manera rigurosa que visibilice tanto el ser, como las fuentes teóricas y los objetivos con las que se concibe. La sociedad desde la institución escolar exige una ERE acorde a las necesidades de las comunidades a las que va dirigida, al temor de las necesidades que sus participantes enfrentarán más allá del aula de clase; que ofrezca herramientas para incluir lo religioso como un criterio de comprensión de la realidad que no coarte, sino que amplíe su interpretación.

Coincidiendo con este espíritu, el semillero de Investigación en Hermenéutica Bíblica Latinoamericana de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana ha sembrado en sus investigadores, yo entre ellos, la inquietud respecto al impacto que puede tener un ejercicio interpretativo de la Escritura Sagrada en la práctica docente del egresado de la Licenciatura en Teología. La Educación Religiosa Escolar, como se puede observar en un rastreo bibliográfico, puede ser asumida y desarrollada como práctica profesional de múltiples formas, no obstante, no puede hacerse de cualquier forma. En nuestro contexto, es preciso favorecer aquellas prácticas que respondan a las necesidades locales, que se orienten al desarrollo de las comunidades, que versen sobre el desarrollo de la dimensión religiosa del ser humano de forma tal que esta se pueda reflejar en las prácticas propias de la vida social en cualquier momento de la existencia.

---

<sup>4</sup> Conferencia Episcopal de Colombia, *Lineamientos de Educación Religiosa nivel preescolar y básica primaria*.

<sup>5</sup> Congreso de la República de Colombia, *Ley 115 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*.



En este escenario el Semillero es, entonces, un lugar propicio para llevar a cabo esta investigación, dada la importancia que quiere prestar el aporte académico de bíblistas colombianos, en el ejercicio permanente de la lectura e interpretación de los textos de la Biblia con comunidades, desde la perspectiva de la Hermenéutica Bíblica Latinoamericana. Entre ellos, precisamente cabe destacar a Gonzalo de la Torre, quien con una muy sugerente propuesta de lectura e interpretación, responde de manera propositiva a mis expectativas como docente de ERE en formación. Desde su método, De la Torre invita a crear una manera de pensar que pone el énfasis en la autonomía del sujeto desde la lógica de la realidad local. Así, al analizar la forma en la que Jesús construía las parábolas con las que enseñaba, insiste en la necesidad de reconstruir los posibles contextos de los que Él hacía parte y propone una matriz metodológica y comprensiva de la palabra evangélica y los alcances de las enseñanzas de Jesús. Este ejercicio será sin duda, de gran valor para la experiencia docente, en tanto que permite flexibilizar el acercamiento a niños, jóvenes y adolescentes, así como a la formación de su dimensión religiosa.

El ejercicio del docente en ERE, desde los presupuestos pedagógicos que asume esta investigación, se presenta como un reto en tanto que, primero, tiene que romper con las prácticas de la escuela tradicional en la que el docente era el centro del ejercicio de aula; y segundo, desde el plano disciplinar, debe establecer una práctica en la que se evidencie con claridad que la ERE no es una catequesis. En este sentido es preciso llamar la atención sobre las diferencias entre ambos conceptos así:

La ERE es una exigencia en la formación integral de los estudiantes, dada la misión de la escuela; por el contrario, la catequesis es una exigencia eclesial dentro de la misión de la evangelización de la iglesia.<sup>6</sup>

Esta investigación considera pertinente la perspectiva liberadora de la ERE que hunde sus raíces en la teología de la liberación y en la pedagogía de la liberación. La ERE desde una perspectiva liberadora considera como centro del proceso educativo al estudiante en su devenir histórico y social y se precia de buscar la transformación social a partir del anuncio de la Buena Nueva y la denuncia de aquellas dinámicas que entrañan opresión, desigualdad

---

<sup>6</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educar para la Libertad*. 47.

e injusticia. Esta perspectiva, ya constituida tanto por teólogos como por pedagogos, puede ser enriquecida pues contempla un amplio abanico de posibilidades respecto a la didáctica con la que operativamente se ejecuta.

En este punto en particular, la presente investigación parte del presupuesto de que la integración del modelo hermenéutico de la Matriz Social Triádica puede ser un aporte a la ERE en perspectiva liberadora en tanto que permite a estudiantes y docentes identificar elementos contextuales, de contenido y de sentido a través del análisis, discusión y diálogo en torno a una parábola bíblica. Estas acciones de forma mancomunada y en orden a los estándares que propone la Conferencia Episcopal Colombiana (CEC) pueden orientarse para realizar los objetivos propuestos para la práctica de la ERE liberadora. De esta forma surge como pregunta problema ¿Cuáles son los aportes de la MST a la ERE en perspectiva liberadora, a través de la implementación de un taller bíblico?

Para resolver esta cuestión se eligió a la población de grado noveno teniendo en cuenta el diagnóstico que se hizo con el acompañamiento del docente titular y la propuesta temática de los estándares de la CEC. Así, se reveló que en la población específica sería pertinente trabajar el tema de la frustración y qué reflexiones se pueden hacer sobre la forma de abordarla considerando el texto bíblico del buen labrador que sabe perder (Mc 4,3-8) desde el método de la Matriz Social Triádica, clave hermenéutica propia del contexto nacional, fruto del trabajo de Gonzalo de la Torre en zonas rurales del Chocó. En la MST se hace un ejercicio hermenéutico en clave liberadora en tanto que considera que su base, las parábolas, tienen esta misma orientación al señalar su autor que:

No podemos negar que las parábolas son pedagogía. Pero, precisamente porque son pedagogía liberadora, a través de ellas bebemos poesía, humor, frescura, talento para tocar el alma de quien lo escucha y para casi oír los sollozos de quien las toma en serio y se convierte.<sup>7</sup>

En consecuencia, esta investigación tuvo como objetivo explicitar las prácticas de aula que surgen en el contexto de la Educación Religiosa Escolar en perspectiva liberadora a través del uso didáctico de la Matriz Social Triádica para el diseño y aplicación de un taller en torno a la parábola del buen labrador que sabe perder (Mc 4, 3-8) con jóvenes de grado noveno. Para alcanzar tal fin a lo largo de esta investigación, se contempló una serie de

---

<sup>7</sup> De la Torre. *Las Parábolas que narró Jesús*. 6.

objetivos específicos, entendidos estos como pasos para alcanzar el objetivo general. Entre estos se cuentan caracterizar la Educación Religiosa Escolar en perspectiva liberadora y el modelo hermenéutico de la Matriz Social Triádica a través del análisis de sus características para el desarrollo de una propuesta de clase con jóvenes de grado noveno; describir las características de la parábola del buen labrador que sabe perder (Mc 4, 3-8) mediante una síntesis de las generalidades del género al que pertenece y de los rasgos distintivos del texto para el diseño e implementación de un taller en una clase de Educación Religiosa Escolar; y, finalmente, explicitar los aportes del uso didáctico de la Matriz Social Triádica a la Educación Religiosa Escolar en una perspectiva liberadora por medio de la descripción de la práctica de aula para evidenciar para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **1. Caracterización de la Educación Religiosa Escolar y de la Matriz Social Triádica.**

En el presente capítulo se desarrollarán los elementos pertinentes para el diseño, implementación y análisis de un taller en el contexto de la ERE. Así, se establecerán las generalidades sobre las cuales se comprende qué es y qué busca la Educación Religiosa Escolar en una perspectiva liberadora y las características de la Matriz Social Triádica propuesta por Gonzalo de la Torre.

### **1.1. Educación Religiosa Escolar**

#### **1.1.1. Marco Legal.**

La Educación Religiosa Escolar (De aquí en adelante, ERE) tiene como base cinco documentos normativos que sin ser los únicos, pues no se enumeran aquí los acuerdos internacionales que en lo relativo al desarrollo de políticas proclives al libre desarrollo de los individuos que contemplan como parte de ello la dimensión religiosa, sí estructuran el ser y el quehacer de la ERE. En orden de importancia, estos documentos son la Constitución Política de Colombia, la ley 115 de 1994, la ley 113 de 1994, la directiva ministerial No. 002, de febrero de 2004 y el decreto 4500 de 2006. Así:

- La Constitución Política, garantiza tres elementos que hacen posible la práctica de la ERE en las instituciones educativas. En el artículo 18 garantiza la libertad de conciencia mientras en el artículo 19 garantiza la libertad religiosa y de culto. Finalmente, en el artículo 68, señala que los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores, haciendo la aclaración de que en los establecimientos estatales nadie puede ser obligado a recibir educación religiosa<sup>8</sup>.
- La ley 115 de 1994, “Ley general de educación”, cuyo artículo 23 prescribe que la Educación Religiosa hace parte del conjunto de áreas obligatorias y fundamentales haciendo claridad sobre el hecho de que en ningún establecimiento del estado se obligara

---

<sup>8</sup> Congreso de la República de Colombia, Constitución Política de Colombia. Artículo 68.

a nadie a recibirla. En adición, el artículo 24 garantiza el derecho a recibir educación religiosa y describe las características de esta basándose en las garantías constitucionales de libertad de culto, libertad de conciencia y libertad de elección en lo relativo a recibir o no formación religiosa señaladas en la constitución política.

- La Ley 113 de 1994, "Por la cual se desarrolla el Derecho de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política.", en su artículo 2 señala la posición no confesional del estado, determinando que este no tendrá religión oficial pero que tampoco se declara ateo, agnóstico o indiferente a los sentimientos religiosos. Declara, además, que protegerá a las personas en sus creencias y a las iglesias y confesiones religiosas para su libre desarrollo y diálogo.
- La Directiva Ministerial No. 2 del 5 de febrero de 2004 señala que la educación religiosa se desarrolla sobre la base de los programas que propongan las autoridades de las iglesias, los aprendizajes y evaluación que consideren pertinentes para los distintos grados.
- Finalmente, el decreto 4500 del 19 de diciembre de 2006, regula el desarrollo de la Educación Religiosa en los establecimientos oficiales y privados en los niveles de educación preescolar, básica y media conforme a lo señalado en la Ley General de Educación.

### **1.1.2. La perspectiva liberadora de la ERE**

Para la definición de la ERE en una perspectiva liberadora se consideraron varias fuentes. Por un lado, el documento "Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia"<sup>9</sup>, cuya definición del área, ejes temáticos y propuesta acerca del rol docente se describirán para señalar a partir de qué problemas se desarrolló la reflexión sobre la cual se adelantó esta investigación; por otro lado, el libro "Educar para la libertad. Una propuesta de educación religiosa escolar en perspectiva liberadora"<sup>10</sup>, cuya caracterización sobre el ejercicio de aula de la ERE es la base de esta investigación; Adicionalmente, el texto "La educación a la luz de la pedagogía de Jesús"<sup>11</sup>,

---

<sup>9</sup> Conferencia Episcopal de Colombia, *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*.

<sup>10</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educar para la Libertad*.

<sup>11</sup> Meier. *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret*.

que plantea una suerte de dinámicas afines al sustento teórico de esta investigación, a entender, la teología de la liberación y la pedagogía de la liberación, y, finalmente, el texto del Ministerio de Educación “Documento guía. Docente de básica secundaria y media. Educación religiosa”<sup>12</sup>, en el que se exploran, desde el punto de vista del Estado, las pertinencia y características del área en el contexto escolar y del ejercicio del docente de ERE.

Teniendo esto presente, la propuesta de ERE planteada por Meza Rueda y Suárez Medina<sup>13</sup>, contempla que para describir la complejidad del ejercicio de la ERE como práctica liberadora se pueden establecer algunos criterios de comprensión así:

### ***1.1.2.1. Principios***

Se entiende como principios “los criterios de acción y discernimiento que distinguen, identifican y comprometen a una persona, institución o comunidad”<sup>14</sup>. Estos principios se mantienen constantes en la dinámica social en la que se esté inmerso. En el caso de la ERE liberadora, los investigadores señalan que, si bien en su conjunto, la ERE bebe de las fuentes de la Teología y de las Ciencias de la Religión, la ERE liberadora tiene un carácter particular pues sienta sus bases teóricas en la teología de la liberación mientras que su carácter pedagógico lo desarrolla a partir de la propuesta pedagógica de Paulo Freire<sup>15</sup>.

Los investigadores proponen los principios de la ERE liberadora así:

a) *Principio de encarnación*: Bajo este principio se concibe que Dios se hace enteramente participe de la realidad del mundo. Esto se traduce en que “se rompe cualquier separación ontológica entre lo sagrado y lo profano”<sup>16</sup>. Esta singularidad se refleja en tres actitudes fundamentales: a) el reconocimiento de que lo humano y el acto educativo son lugar de revelación de la palabra encarnada; b) asumir la encarnación no como un hecho histórico sino como algo que se actualiza en la realidad en el compromiso con la fe y, c) el

---

<sup>12</sup> Ministerio de Educación Nacional. *Documento guía: docente de básica secundaria y media. Educación religiosa*.

<sup>13</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educar para la Libertad*.

<sup>14</sup> *Ibíd.*, 148.

<sup>15</sup> Freire. *Pedagogía de la Liberación*.

<sup>16</sup> *Ibíd.*, 149.

reconocimiento de la acción humana desde la comunidad, sin la necesidad de una ayuda ultraterrena, como origen de la dinámica liberadora.

En este mismo sentido se manifiesta Meier cuando señala que “La presencia del maestro debe motivar el contenido más relevante: fomentar encuentros, posibilitar expresiones de vida comunitaria, crear comunidades; acciones humanizantes de las cuales el educador no se puede eximir”<sup>17</sup>. Esto se traduce en que el ejercicio de la ERE debe de ser una práctica horizontal, construida desde la base de la comunidad a la que se pertenece en la cual se construye el sentido de la palabra. Así, pues, se puede afirmar que la articulación propuesta por la Conferencia Episcopal es coherente en tanto que, más allá de proponer una suerte de contenidos, considera unos ejes temáticos a partir de los cuales invita a la reflexión con preguntas cuya respuesta variará en función a las creencias, experiencias y hábitos de cada comunidad concreta. Así se realiza lo que señala Meier<sup>18</sup> en lo relativo a la función del currículo, es decir, repensar, transformar y humanizar el mundo de la vida.

b) *Principio de concienciación*<sup>19</sup>: Bajo este principio se concibe la actitud crítica frente a la realidad entendida desde la dimensión religiosa. Así las cosas, señalan los investigadores, el principio de concienciación implica dos movimientos simultáneos: por un lado, una reflexión crítica del hecho religioso, sus textos, confesiones, símbolos y representaciones; y por otro, una reflexión sobre la relación del hecho religioso y el sistema social, a entender, lo político, económico y cultural, en la que se develen aquellas prácticas que liberan o, en su defecto, se desenmascaren las que oprimen.

Meier afirma que la formación religiosa debe apuntar a la formación de comunidad, a entender, la formación de ciudadanos del mundo que sea proclive a “la promoción de la unidad de la vida en la pluralidad de sus expresiones”<sup>20</sup>. En sintonía con ello la CEC alienta las propuestas que insistan en el desarrollo de experiencias significativas, definiéndolas como “una categoría que facilita el acceso al mensaje y al mismo tiempo es contenido u objeto de

---

<sup>17</sup> Meier. *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret*. 15.

<sup>18</sup> *Ibíd.*, 141.

<sup>19</sup> Es preciso señalar que el término utilizado por Freire es *concientización*, no obstante, autores como Meza Rueda y Suárez Medina utilizan *concienciación*, mientras que Meier prefiere el original.

<sup>20</sup> Conferencia Episcopal de Colombia, *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*. 18.

estudio y de aprendizajes por parte de los estudiantes”<sup>21</sup>. Así pues, es posible afirmar que la concienciación es el encuentro con la verdad y que esa verdad está dada, en el contexto de la ERE, por la realidad de la comunidad académica a la que se pertenece. Esa realidad debe ser vista de forma crítica y alcanzar esa visión es lo que promueve este principio.

c) *Principio de pluralidad e inclusión*: Bajo este principio se concibe el diálogo entre las cosmovisiones, perspectivas confesionales y culturales como una apuesta radical proclive a la comprensión hermenéutica, es decir, a la empatía, a ponerse en la posición del otro sin desestimar sus creencias y prácticas por ser distintas a las propias para “enriquecer, aportar y contribuir a la construcción de una sociedad equitativa y justa”<sup>22</sup>.

Meier reflexiona, en este sentido, el papel que tiene el docente así:

“Esto caracteriza al educador no como dueño del saber, sino como poseedor de la actitud de la búsqueda amorosa, humilde, constante y dinámica de nuevas expresiones históricas de la utopía perseguida por el espíritu humano”.<sup>23</sup>

Así las cosas, y en orden a lo que propone el ministerio cuando señala que “lo religioso juega un papel importante en el entramado de la realidad”<sup>24</sup>, se puede señalar que el docente de ERE aporta, desde su práctica y en su papel de mediador, en el diálogo horizontal que debe existir en la escuela entre las maneras de concebir el mundo de los estudiantes, la realidad, sus injusticias y la actitud que se tiene frente a ellas.

d) *Principio de fe crítica y desprivatizada*: Bajo este principio se concibe que “Una ERE liberadora (...) no puede pasar por alto el abordaje crítico de la fe, tanto genérica como religiosa, como factor liberador u opresor de una sociedad”<sup>25</sup>. Esto se traduce en una actitud crítica frente a las prácticas que, cubiertas por el manto de la religión, encubren sometimiento y dominación. Así mismo, este principio es proclive a una actitud que despierte una sensibilidad ética frente a hechos normalizados que consumen a la sociedad y, en consecuencia, a sus miembros.

---

<sup>21</sup> *Ibíd.*, 19.

<sup>22</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la Libertad*. 154.

<sup>23</sup> Meier. *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret*. 25.

<sup>24</sup> Ministerio de Educación Nacional. *Documento guía: docente de básica secundaria y media. Educación religiosa*. 24.

<sup>25</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la Libertad*. 154.



Desde la perspectiva de Meier, se comprende que la práctica del docente en el contexto de la ERE exige “ser, mirar y actuar diferente”<sup>26</sup>. Ser parte de una comunidad religiosa, viviendo intensamente las prácticas liberadoras que se den en ellas; mirar las características de las creencias y prácticas personales para descubrir en ellas inconsistencias o establecer qué fortalezas existen y actuar conforme a la fe auténtica, es decir, a la que libera, no a la que soporta dinámicas de dominación.

e) *Principio misericordia*: Bajo este principio se concibe al otro como un ser con debilidades y fortalezas similares a las propias. Así, el otro se entiende como una persona con problemas, necesidades, dudas y vacíos. Es una actitud bien descrita por Meier así:

“La mirada diferenciada, caminar al encuentro, el brazo tendido del corazón en misericordia, se vuelve nuestra cotidianidad educativa. Los frutos de estas posturas previas serán causa y expresión de una nueva y diferenciada experiencia de vida que trae en sí la exigencia de la vida sobre la ley el culto y el currículo”<sup>27</sup>.

Esto se traduce, en términos de los documentos de Medellín, Puebla y Aparecida, como una “opción preferencial por los pobres”, categoría esta que, considerando lo que señalan Meza Rueda y Suárez Medina, se extiende a “los excluidos, los burlados, los minusvalorados, los discapacitados, las víctimas de la historia y de la sociedad”<sup>28</sup>. Pero esta actitud no se limita a reconocerlos como tal –y a reconocerse a uno mismo en igualdad de condiciones–, sino que trasciende a un ejercicio de curación, cuidado y cultivo de la vida a través de la práctica educativa de la ERE.

f) *Principio esperanza*: Bajo este principio se concibe a la ERE como un espacio humanizador proclive a la comprensión de la esperanza como dinámicas que orienten al estudiante-coaprendiente a tener metas respecto a su proceso de formación. Como bien señala Meier: “El educador desvela horizontes mayores, posibilitando una nueva visión del mundo, una refundación de mundos nuevos y liberados”<sup>29</sup>.

Así las cosas, bajo este principio se marcan las diferencias consideradas en la clasificación hecha por Freire en la que plantea la existencia y desarrollo de dos tipos de

---

<sup>26</sup> Meier. *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret*. 25.

<sup>27</sup> Meier. *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret*. 41.

<sup>28</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la Libertad*. 155

<sup>29</sup> Meier. *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret*. 48.

educación, a entender, la educación bancaria y la educación liberadora. La primera, que reproduce los esquemas de opresión y en la que se vive una “cultura del silencio” en la que se calla al estudiante; y la segunda, en línea con lo propuesto en esta investigación hasta este punto, en la que, como plantea Meier, se intenta generar prácticas en las que se realice “la confianza que buscan las personas en sus interlocutores de creer e invertir en ellas y en la posibilidad de ser diferentes”.

### ***1.1.2.2. Dimensiones.***

Comprender las dimensiones de la ERE en una perspectiva liberadora puede hacerse desde diversos puntos de vista. Para ello es preciso delimitar a qué se refiere la idea de dimensión. En este sentido, se sigue lo que señalan Meza Rueda y Suárez Medina cuando afirman que:

“Las dimensiones de una ERE liberadora (son) el marco vectorial de referencia que permitirá ubicar, identificar y distinguir lo propio de una reflexión teológico-pedagógica y de un praxis socioeducativa de la ERE configuradas según una intencionalidad liberadora”<sup>30</sup>.

Ahora bien, la determinación de estas dimensiones puede variar pues la definición ofrecida se traduce en un complejo entramado de interpretaciones que intentan abarcar la práctica de la ERE desde perspectivas distintas.

Desde la perspectiva de los investigadores antes mencionados<sup>31</sup> las dimensiones que se contemplan son ocho (metanómica, histórica, de alteridad, ecológica, profética, utópica, anamnética y de sentido), que pueden describirse así:

a) *Metanómica*, referida al cambio en la forma de pensar y, en lo tocante a la ERE, a la conversión del acto educativo en sí mismo (de lo bancario a lo liberador); a la comprensión de la realidad tanto del docente y de los estudiantes (de una relación vertical a una en la que ambos roles se incluyan una categoría más amplia como coaprendientes); a la conversión comunitaria en la que se llama al encuentro con el otro; y, finalmente, a la conversión religiosa, en la que se pase de considerar a la religión como una posesión individual a reconocerla como una posibilidad de crecimiento en el reconocimiento de la diferencia.

---

<sup>30</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la Libertad*. 128

<sup>31</sup> Ídem.

b) *Histórica*, referida al reconocimiento del sujeto como ser histórico, protagonista de su realidad, con la capacidad de transformar las dinámicas en las que está inmerso. Dicho reconocimiento hace posible que tenga un rol transformador del contexto al que pertenece para romper con aquellas estructuras que establecen una relación de dominio y alienación sobre sí mismo y sobre su comunidad concreta.

c) *Dimensión de alteridad*, referida a la capacidad de los individuos de reconocerse como parte de un todo. Así, pues, la dinámica propia de la ERE llama a contemplar al otro como un ser semejante a sí mismo más allá de sus diferencias económicas, religiosas o sociales con el cual puede establecer una relación de respeto. Claro es que no se trata de reconocer al otro como alguien igual a sí mismo, sino, más bien, a tener claridad respecto a la singular especialísima que contiene cada persona.

d) *Dimensión ecológica*, referida a la conciencia ambiental, es decir, a la reflexión en torno a la naturaleza y la relación que como sociedad se tiene con ella en tanto que “es un otro que también clama por liberación”<sup>32</sup>.

e) *Dimensión profética*, referida a la capacidad de leer el presente considerando los hechos pasados para así anunciar el futuro. Coincide con la descripción que hace Meier de la necesidad del docente de “ver la realidad existencial de los educandos, oír el grito ético fundamental por una vida justa y digna”<sup>33</sup>. Es la realización de la tarea profética de anunciar y denunciar.

f) *Dimensión utópica*, que se refiere al llamado de la ERE a ser un escenario en el que desde una dinámica humanizadora, libre del miedo a los coaprendientes y los invite a hacer parte de la construcción de un mundo distinto, “realizable ya no desde las lógicas de la exclusión, la corrupción, el egoísmo y la guerra, sino el diálogo y la voluntad compartida por todos de dignificación y justicia integral y tener como clave de construcción el reino de Dios”.<sup>34</sup>

g) *Dimensión anamnética*, referida a una concepción de conjunto de la realidad a través del cual se haga un “diagnóstico” a través del cual se visibilice quienes son víctimas y

---

<sup>32</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la Libertad*. 132.

<sup>33</sup> Meier. *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret*. 35.

<sup>34</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la Libertad*. 133.

quienes victimarios; quienes opresores y quienes oprimidos para así conducir “hacia la justicia y garantiza a no repetición del mal”<sup>35</sup>.

h) *Dimensión de sentido*: referida a la forma en la que el individuo reconoce que: a) es un sujeto singular, particularísimo con cualidades y defectos; b) está vinculado a una comunidad y con ello a su historia, estructura y desarrollo; y, c) hace parte de la dinámica propia de la sociedad concebida como un todo. Esta concientización lo encamina a reconocer que la existencia no es carente de sentido.

Por otro lado, la Conferencia Episcopal Colombiana plantea un acercamiento distinto para comprender la pragmática de la ERE. Si se homologa la idea de dimensión con la idea de enfoque, es posible hacer una comparación. La ERE desde la perspectiva de la CEC se desarrolla desde cuatro enfoques<sup>36</sup>, a entender: a) Antropológico; b) Bíblico; c) Bíblico cristológico y d) Eclesiológico, que se desarrollan así:

Tabla 1. Enfoques propuestos para el desarrollo de la ERE por la CEC

<b>Enfoque</b>	<b>Definición</b>
<i>Enfoque Antropológico</i>	Trata las problemáticas planteadas por la ERE desde la perspectiva de búsqueda de su sentido y valor en la sociedad y cultura actual. Es decir, hace un análisis de la situación del mundo actual proclive a la formación de una posición respecto a su sentido desde ámbitos propios de las disciplinas sustrato de la ERE.
<i>Enfoque Bíblico</i>	Trata las problemáticas planteadas por la ERE “desde la perspectiva de la Divina Revelación en el Antiguo Testamento” <sup>37</sup> . Es un escenario de estudio de la historia bíblica antes de la llegada de Jesús, y de la experiencia religiosa del pueblo de Israel.
<i>Enfoque Bíblico-cristológico</i>	Trata las problemáticas planteadas por la ERE “desde la perspectiva de la Divina Revelación en el Nuevo Testamento” <sup>38</sup> . Aquí el protagonista es Cristo y la experiencia de los apóstoles y las primeras comunidades cristianas.
<i>Enfoque Eclesiológico</i>	Trata las problemáticas planteadas por la ERE “desde la perspectiva de la historia posbíblica” <sup>39</sup> . Se entiende que desde este enfoque se comprende a la iglesia como una comunidad que continúa la tradición propia del

<sup>35</sup> *Ibíd.* .134.

<sup>36</sup> Conferencia Episcopal de Colombia, *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*. 20

<sup>37</sup> *Ídem.*

<sup>38</sup> *Ídem.*

<sup>39</sup> *Ídem.*

cristianismo y que reflexiona sobre su misión, presencia y acción en la actualidad.

Fuente: Elaboración propia.

El documento plantea estos enfoques como formas de comprensión gracias a los que es posible dialogar con religiones no cristianas (dado que en el enfoque antropológico se contempla la dimensión religiosa como algo intrínsecamente humano y no como algo estrictamente cristiano), y con religiones que mutuamente se reconocen como cristianas (dado que en el enfoque eclesiológico se contempla el devenir histórico de la iglesia y los avatares que han resultado en la aparición de nuevas formas de practicar el cristianismo).

Ahora bien, en aras de hacer de la práctica de la ERE algo manejable, el documento señala que estos enfoques se plantean como una ruta a seguir a lo largo del año académico. Esto establece que las dimensiones, desde la perspectiva de la CEC tienen, además de una función comprensiva, un carácter pragmático dentro del ejercicio de aula al interior de la dinámica escolar.

Al comparar la comprensión dimensional de la ERE ofrecida por ambos documentos es posible señalar convergencias y divergencias. Convergen en tanto que ambos documentos llaman la atención sobre la necesidad de formar estudiantes críticos, conscientes de su realidad y proclives a prácticas que hagan de ellos buenos ciudadanos: En esta medida varias de las dimensiones desarrolladas por Meza Rueda y Suárez Medina son recogidas mayoritariamente por el enfoque antropológico propuesto por la CEC.

Ahora bien, la perspectiva de Meza Rueda y Suárez Medina resulta mucho más precisa en cuanto a las líneas de acción que contempla. Si bien es cierto que el documento de la CEC contiene en sí muchos elementos mencionados por los investigadores, el énfasis práctico que hace reduce el posible alcance de la práctica de una ERE liberadora.

La comprensión del hecho religioso como transformador de la historia contemplado en varias dimensiones de la propuesta hecha por los investigadores es transversal a los enfoques bíblico, bíblico-cristológico y eclesiológico. No obstante, la reflexión a la que nos llama la comprensión dimensional de los investigadores es mucho más amplia y diversa.

Así las cosas, es claro que los documentos tienen divergencias en la manera en que presentan los contenidos relativos a la dimensionalidad del área. Mientras Meza Rueda y Suárez Medina versan sobre la forma de comprender a individuo dentro de la práctica de la

ERE, las consideraciones que hace la CEC las presentan más como el orden que debe llevar el docente dentro de la dinámica de clase a lo largo del año escolar.

En este punto es importante señalar que cada uno de los documentos tiene una finalidad distinta. La investigación de Meza Rueda y Suárez Medina propone una serie de consideraciones teóricas para el ejercicio de la ERE; el documento de estándares plantea unos mínimos que prefiguren un patrón general para la práctica de la ERE. El primer documento es mucho más ambicioso y contempla unos referentes concretos que pueden ser asumidos para una práctica de la ERE en clave liberadora. El documento de estándares es mucho más general y propone unas pautas estructurales, metodológicas y temáticas que pueden ser asumidos libremente por los docentes del área.

### ***1.1.2.3. Mediación.***

Como se señaló en el marco legal y como, de hecho, Meza Rueda y Suárez Medina insisten<sup>40</sup>, la Educación Religiosa Escolar es fundamental para la formación humana integral en virtud de que es un escenario de reflexión y desarrollo de la inteligencia de la fe desde la cual se “despliega un sentido de crítica ante la injusticia (ámbito moral), de liberación y realización humana (ámbito político-antropológico)”<sup>41</sup>. Esto se traduce en que el estudio de la ERE en igualdad de condiciones que cualquier otra área de conocimiento en el contexto de la escuela es importante porque desarrollan y profundizan la comprensión que los individuos tienen del mundo.

Las mediaciones que desarrolla la ERE desde la perspectiva de Meza Rueda y Suárez Medina son dos, a entender, Histórico-cultural y política<sup>42</sup>. La mediación Histórico-cultural parte de la comprensión del ser en tanto que experiencia y existencia espacio-temporal. La revelación, entendida como encuentro entre Dios y el Hombre, se da en ese contexto, a entender, en el que el hombre *es y tiene experiencias*. Este encuentro, desde la ERE en clave liberadora, se comprende como el ejercicio a través del cual el individuo se da cuenta que Dios obra en las acciones de los hombres a lo largo su historia. La voluntad de Dios no es un

---

<sup>40</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educar para la Libertad*.158

<sup>41</sup> Ídem.

<sup>42</sup> Ídem.

hecho mágico que resuelve las problemáticas de los hombres. El hombre como ser finito y limitado se abre a la trascendencia, al encuentro con Dios, en cuanto se descubre como tal ante su infinitud que actúa en función de la realización humana.

Alejarse de esta concepción, señalan los investigadores, caería más en una práctica privatizadora, individual que no libera ni comunica la revelación pues pierde sus referencias sociales y políticas. Una práctica de aula que no contemple esta mediación puede ser, en efecto, una valiosa reflexión exegética pero carente de significado para quien la tiene en el aula de clase.

En este punto es pertinente señalar que la CEC llama la atención sobre el desarrollo de experiencias significativas en el ejercicio docente de la ERE. Señala que estas son “una categoría que facilita el acceso al mensaje y al mismo tiempo es contenido u objeto de estudio y de aprendizajes por parte de los estudiantes”<sup>43</sup>. Así comprendidas, las experiencias significativas son una forma de asumir la mediación que realiza la ERE. Así pues, es posible afirmar que la práctica de la ERE desde una perspectiva liberadora, al menos desde la teoría, enriquece la práctica pedagógica del docente de ERE.

Respecto a la mediación política, esta se refiere a la comprensión que se hace en el sentido evangélico de las condiciones sociales e históricas de los hombres y la necesidad de transformación de las mismas para las poblaciones más necesitada desde las reflexiones de las dinámicas político-sociales planteadas desde la ERE. De este modo, como señalan los investigadores, “la ERE liberadora fomenta las competencias necesarias para usar el saber religioso en contextos vitales”<sup>44</sup>

Es pertinente señalar en este punto lo que propone el MEN respecto a la mediación de la ERE así:

Lo religioso no sólo es una realidad que compete a la disciplina teológica, está mediado por disciplinas diversas, como la filosofía, la sociología, la historia, la antropología, la psicología, entre otras. De igual forma, se hace necesario abordar los diferentes textos sagrados que dan sentido a cada una de éstas perspectivas religiosas.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Conferencia Episcopal de Colombia, *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*. 18.

<sup>44</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la Libertad*. 164.

<sup>45</sup> Ministerio de Educación Nacional. *Documento guía: docente de básica secundaria y media. Educación religiosa*. 25.

Considerando ambas concepciones, el estudio de lo religioso media en la comprensión de los hechos históricos y políticos y contemplar esto en el proceso de formación escolar es fundamental porque la hace integral y sin ella estaría incompleta. Lo que hace particular a la ERE desde una perspectiva liberadora es que comprende como revelación no únicamente como la suma de textos susceptibles a ser interpretados sino, más bien, a la acción humana y la acción divina aunadas en dinámicas sociales transformadoras.

#### **1.1.2.4. Contenidos.**

Meza Rueda y Suárez Medina en su propuesta de una ERE liberadora contemplan que la delimitación de contenidos para la ERE en clave liberadora resulta problemática en tanto que, se ha de considerar diferentes criterios para hacerlo; por otro, se puede determinar una serie de contenidos que sean posibles de enseñar.

De esta manera, señalan que la pertinencia y validez de los contenidos presentados está mediado por los siguientes factores: exigencias sociales demandantes de una determinada formación, características psicológicas, políticas y religiosas de los estudiantes, nivel de estudio, características del proceso formativo individualizado, factor pedagógico determinante de las condiciones del proceso enseñanza aprendizaje y la correlación de la asignatura y el currículo institucional, entre otros<sup>46</sup>. En lo relativo a los temas se decantan por una adecuación “desde y para la comunidad educativa, en relación permanente con su espacio vital o entorno social, y evita reducir el contenido a un elenco temático”<sup>47</sup>.

En contraste con esta postura se puede encontrar lo que señalan tanto el documento de la CEC como el del MEN al respecto. En el primero se enumeran unos ejes temáticos a partir de los cuales se desarrolla una serie de preguntas que favorecen el desarrollo de competencias evaluables a partir de unos indicadores de logro. Estos ejes se articulan de la siguiente manera:

Tabla 2. Ejes temáticos por grados de acuerdo a los Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia

---

<sup>46</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la Libertad*. 165.

<sup>47</sup> *Ibid.*, 166.



<b>Preescolar</b>	El amor a Dios a través de Jesús
<b>Primer grado</b>	La vida
<b>Segundo grado</b>	La amistad
<b>Tercer grado</b>	La celebración
<b>Cuarto grado</b>	La vocación
<b>Quinto grado</b>	El testimonio
<b>Sexto grado</b>	El ser humano
<b>Séptimo grado</b>	La familia
<b>Octavo grado</b>	La comunidad
<b>Noveno grado</b>	La moral
<b>Décimo grado</b>	El proyecto de vida
<b>Undécimo grado</b>	Construcción de una nueva sociedad

Fuente: Elaboración propia. Basado en: Conferencia Episcopal de Colombia, Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE).19.

Si bien, es cierto que el documento de la CFC afirma que “los temas no son contenidos para desarrollar con los estudiantes, más bien constituyen el ámbito epistemológico de orden teológico que los docentes han de conocer para que puedan orientar a los estudiantes en el proceso de investigación sobre los problemas o interrogantes planteados”<sup>48</sup>, no deja de organizarse de manera tal que parecen una sucesión de contenidos acordes al modelo de enseñanza tradicional. Esta idea se refuerza con la estructura de evaluación en la que se señalan los “aprendizajes que se deben adquirir”.

Desde la perspectiva de una ERE liberadora los temas propuestos son el sentido de la vida, el Misterio de Dios como presencia liberadora, la fe como apertura y respuesta de acción y encuentro con el misterio.<sup>49</sup>

Estos contenidos, en la propuesta de Meza Rueda y Suárez Medina son presentados como postulados a través de los que es posible hacer reflexiones transversales que consigan hacer vida los principios de la ERE en una perspectiva liberadora.

En este mismo sentido se pronuncia, en líneas generales, Meier. El en su propuesta no habla de contenidos específicos, sino que afirma que “el currículo escolar deber ser instrumento de evangelización, de movilización para la praxis social transformadora”<sup>50</sup>. Esto

<sup>48</sup> Conferencia Episcopal de Colombia, *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*.22.

<sup>49</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la Libertad*. 165.

<sup>50</sup> Meier. *La Educación a la Luz de la Pedagogía de Jesús*. 40.

se traduce en que el contenido en sí mismo es importante en la medida en que realmente genere cambios en la forma en la que los individuos partícipes de la acción pedagógica logren a través de ellos una mirada distinta de la realidad que, al mismo tiempo, satisfaga las exigencias propias del contexto educativo, pero, aún más importante, ofrezca herramientas con las cuales pueda hacer cambios en su contexto social específico.

Si se plantea un diálogo entre las propuestas de la conferencia, y lo planteado por los investigadores antes mencionados, se puede afirmar que los ejes temáticos propuestos por la CEC son mucho más amplios, lo que da un margen de acción más grande al docente. Esto encaja en la intencionalidad del documento. Así, la propuesta hecha por Meza Rueda y Suárez Medina se puede asumir, desde el ejercicio práctico del docente de ERE, como una forma de concebir la propuesta de la CEC.

Ahora bien, si se contemplan ambas propuestas a la luz de lo señalado por el ministerio en lo relativo a los contenidos del área<sup>51</sup>, se pueden señalar coincidencias. El MEN establece cuatro ejes temáticos, a saber, lo religioso y el sentido; ecumenismo y diálogo interreligioso; lo disciplinar y sus mediaciones; y, finalmente, las culturas, los contextos y lo religioso.

La descripción que se hace de estos ejes temáticos es muy general, pues apunta a la ERE no sólo vista desde la perspectiva católica, sino desde cualquier credo. En este sentido se puede concluir que en un marco de referencia amplísimo como el del MEN, se inscribe la propuesta específica de los estándares de la CEC y en estos, como propuesta práctica, cabe el desarrollo de la ERE desde una perspectiva liberadora que contempla soportes teóricos (doctrinales) y prácticos (pedagógicos) específicos que dan sentido a las reflexiones que se hacen en ella alrededor de unos ejes temáticos comunes.

#### ***1.1.2.5. Didáctica.***

En el espíritu de una ERE en perspectiva liberadora la didáctica más que una simple herramienta para la comprensión de determinado conocimiento se articula como un saber que

---

<sup>51</sup> Ministerio de Educación Nacional. *Documento guía: docente de básica secundaria y media. Educación religiosa*. 25.

integra todas aquellas acciones proclives al desarrollo de la formación integral de los educandos.

Como bien señalan Meza Rueda y Suárez Medina “la didáctica responde a la pregunta ¿cómo enseñar?”<sup>52</sup>. En este sentido, la didáctica en la ERE debe propender por enseñar de tal manera que favorezca procesos concretos en los individuos partícipes en su realización, es decir, prácticas liberadoras de concienciación, alfabetización y lectura crítica de la realidad, todo ello, orientado a la comprensión de la forma y sentido de la experiencia religiosa en el contexto social al que pertenecen.

Así las cosas, a continuación se señalarán algunos elementos considerados por Meza Rueda y Suárez Medina<sup>53</sup> como lineamientos didácticos fundamentales. Se señala enfáticamente que sólo se abordarán algunos pues se considera que, si bien todos son pertinentes, el alcance de esta investigación solo hace énfasis en algunos de ellos desglosados así:

a) La ERE en una perspectiva liberadora es constructora de conocimiento transformador, es decir, que más allá del desarrollo de contenidos, más que cumplir una estructura, la ERE pone énfasis en el desarrollo de herramientas para transformar el mundo desde la realidad próxima de los individuos partícipes del acto educativo. En palabras de Meier “la realidad mundial clama por una sensibilidad diferenciada, una ética del cuidado que precise ver y actuar diferente”<sup>54</sup>.

b) La ERE en una perspectiva liberadora opta por el estudiante como sujeto social, es decir, que considera al estudiante, en tanto que sujeto histórico afectado por procesos políticos, sociales, económicos y culturales, como centro del proceso educativo. En esta medida, la ERE es un escenario a través del cual él puede ver el fenómeno con más claridad a partir de la mediación que en ella se hace de estos fenómenos en función de su formación integral.

c) La ERE en una perspectiva liberadora concibe al educador como acompañante coaprendiente, es decir, que el docente de ERE es partícipe de un ejercicio educativo

---

<sup>52</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la Libertad*. 173.

<sup>53</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la Libertad*. 175.

<sup>54</sup> Meier. *La Educación a la Luz de la Pedagogía de Jesús de Nazaret*. 37.

horizontal, dialógico y participativo, distinto al planteado por la educación bancaria que se caracteriza por “su carácter directivo, transmisor y unidireccional”<sup>55</sup>. Ser educador es lo que señala Meier, es decir, “es salir de sí mismo y buscar la vida allá donde ella quiere y necesita ser encontrada”<sup>56</sup>.

d) LA ERE en una perspectiva liberadora opta por enfoques didácticos en los cuales la persona y su contexto social son los ejes de problematización y aprendizaje. Esto se traduce en el interés que pone este enfoque en considerar primero la realidad a ser transformada antes que los contenidos impartidos en el aula, esto, claro, sin perder de vista al estudiante como centro de toda la actividad pedagógica. El aula es un espacio en el que se crea conocimiento capaz de solucionar problemas comunes a su realidad cercana de los coaprendientes, incluyendo en esta categoría tanto al formador-acompañante como a los estudiantes, a partir de dinámicas socialmente reconstruidas y de ejercicios de aprendizaje colaborativo.

#### ***1.1.2.6. Evaluación.***

Teniendo en cuenta los aportes hechos por Meza Rueda y Suárez Medina<sup>57</sup> respecto a la definición de la evaluación como ejercicio concebido como proceso, que exige una retroalimentación constante con miras de desarrollar efectivamente la formación integral del individuo y que no se queda en la mera revisión la apropiación de contenidos puntuales, es posible hacer algunas consideraciones adicionales.

Como señala Meier, “En la educación es preciso romper superando la actitud de acumular”<sup>58</sup>. Esto se traduce en lo relativo a la evaluación del ejercicio de clase en que no es posible, al menos desde una perspectiva liberadora, mantener una perspectiva común de este hecho con la educación tradicional. Es preciso ir por otras sendas, considerar al individuo en su complejidad y ver cómo no sólo los temas tratados en clase, sino la forma en que las reflexiones se desarrollan transforman la forma de relacionarse consigo mismo, con su comunidad y con el mundo.

---

<sup>55</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la Libertad*. 175.

<sup>56</sup> Meier. *La Educación a la Luz de la Pedagogía de Jesús de Nazaret*. 38.

<sup>57</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la Libertad*. 182-184.

<sup>58</sup> Meier. *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús*. 130.

La evaluación, debe ser una herramienta para conocer la forma en que el estudiante-coaprendiente se relaciona con la realidad además de ser un espacio para tender puentes hacia nuevas formas de articular el pensamiento. Así las cosas, siguiendo a Meier<sup>59</sup>, es posible afirmar que la evaluación se articula en el ejercicio de la ERE en una perspectiva liberadora no como algo conclusivo, sino como un espacio integrador en el que a partir de las mediaciones desarrolladas en clase se logra por parte del coaprendiente la construcción de un relato crítico y claro de la realidad tratada en el aula.

### **1.1.3. Enfoque Bíblico-cristológico de la propuesta de ERE para grado noveno.**

Desde la perspectiva del MEN, la ERE debe desarrollarse considerando cuatro ejes temáticos comprendidos así<sup>60</sup>:

*a) Lo religioso y el sentido*

Estudiar el hecho y el fenómeno religioso en todas sus dimensiones, para comprender lo religioso como dador de sentido a la vida humana.

*b) Ecumenismo y diálogo interreligioso*

Detenerse en la comprensión del cristianismo como la perspectiva religiosa mayoritaria y las diferentes relaciones que debe entablar con las diferentes confesiones no cristianas.

*c) Lo disciplinar y sus mediaciones*

Lo religioso no sólo es una realidad que compete a la disciplina teológica, esta mediado por disciplinas diversas, como la filosofía, la sociología, la historia, la antropología, la psicología, entre otras. De igual forma, se hace necesario abordar los diferentes textos sagrados que dan sentido a cada una de éstas perspectivas religiosos.

*d) Las culturas, los contextos y lo religioso*

Lo religioso es un elemento cultural, de allí la necesidad de conocer los rasgos culturales, las dinámicas sociales y los procesos históricos en los cuales se explicita.

Estos ejes se desarrollan en la propuesta de la ERE en dos horizontes. Por un lado a partir del desarrollo de ejes temáticos por curso<sup>61</sup> que unen a lo largo del año escolar las discusiones que se llevan a cabo en el ejercicio de clase. Por otro, por una organización

---

<sup>59</sup> *Íbid.*, 131.

<sup>60</sup> Ministerio de Educación Nacional. *Documento guía: docente de básica secundaria y media. Educación religiosa*. 25.

<sup>61</sup> Véase tabla 2. Ejes temáticos por grados de acuerdo a los Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia

centrada en enfoques<sup>62</sup>, en donde dicho eje temático se desarrolla haciendo unos énfasis determinados por el mismo docente.

En el caso de grado noveno, el eje temático propuesto por la CEC es la moral. En torno a ella se hace una reflexión progresiva desde lo antropológico hacia lo eclesiológico, pasando por lo bíblico y lo bíblico cristológico.

Respecto a este último enfoque, contexto específico de la presente investigación, es pertinente señalar el tema general propuesto por la CEC, así como las preguntas problema que se espera concentren la atención de los grupos de este grado académico, los temas específicos que se desprenden de ellas y los aprendizajes que espera se desarrollen así:

Tabla 3. Propuesta pedagógica desde el enfoque Bíblico-cristológico de los estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia.

<b>TEMA</b>	<b>JESÚS: FUNDAMENTO DE LA MORAL CRISTIANA</b>
<b><i>Pregunta problema</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Para qué un nuevo mandamiento?</li> <li>- ¿Por qué la práctica de la Ley de Moisés por parte de las autoridades religiosas entró en conflicto con la práctica de Jesús?</li> <li>- ¿Cómo asumió Jesús los diversos conflictos morales de su cultura?</li> <li>- ¿Cuál es la novedad en la enseñanza moral de Jesús?</li> <li>- ¿En qué sentido se puede decir que las bienaventuranzas son resumen de la propuesta moral de Jesús?</li> <li>- ¿Por qué el encuentro con Jesús generó cambios morales en algunos personajes de su época?</li> <li>- Dada la condición temporal del ser humano, ¿por qué Jesús establece relación entre el comportamiento moral y la vida después de la muerte?</li> </ul>
<b><i>Temas</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La enseñanza de Jesús sobre el decálogo y el mandamiento del amor.</li> <li>- Las bienaventuranzas como camino hacia la perfección humana, cultural y moral.</li> <li>- La fuerza revolucionaria de las bienaventuranzas.</li> <li>- La conversión y el nuevo nacimiento como condición para recuperar la integridad moral.</li> <li>- La ética de mínimo (Si ustedes hacen lo que todos hacen y la ética de la perfección en santidad).</li> <li>- La opción fundamental.</li> <li>- Las cartas del nuevo testamento</li> </ul>

<sup>62</sup> Véase tabla 1. Enfoques propuestos para el desarrollo de la ERE por la CEC.

<b>Aprendizajes que se deben adquirir</b>	<b>Aprende a conocer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jesús, con su predicación y comportamiento, señala las pautas de conducta cristiana.</li> <li>- El sentido de la conversión y de las exigencias morales predicadas por Jesús.</li> <li>- Para Jesús no es suficiente vivir los diez mandamientos para alcanzar la vida eterna.</li> <li>- La necesidad de la fe y del poder del Espíritu para vivir a la manera de Jesús.</li> <li>- El discernimiento evangélico: la forma en que Jesús plantea y resuelve los dilemas morales.</li> <li>- La libertad de la opción fundamental.</li> <li>- Dios sólo tiene la posibilidad de amar.</li> </ul>
	<b>Aprende a hacer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpreta el sentido bíblico de las expresiones del contenido moral del Evangelio como “hombre viejo” y “hombre nuevo”</li> <li>- Analiza la relación entre cumplir los mandamientos y trascender a las bienaventuranzas como distintivo de la nueva moral.</li> <li>- Relaciona las enseñanzas de Jesús con los dilemas y problemas morales del mundo actual.</li> <li>- Reconoce, desde las elecciones que hecho en la vida, hacia dónde apunta la opción fundamental.</li> </ul>
	<b>Aprende a vivir en comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce actitudes de Jesús que podría asumir para afrontar las diversas encrucijadas que el mundo le ofrece</li> <li>- Resuelve dilemas morales desde la práctica del amor fraterno, la justicia social y el bien común.</li> <li>- Toma en cuenta las consecuencias sociales y personales que se siguen de las exigencias morales del evangelio.</li> </ul>

Fuente: Conferencia Episcopal de Colombia, Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE).70.

En este contexto específico la propuesta de una ERE desde una perspectiva liberadora se desarrolla desde estas preguntas considerando las características principales que la identifican como una práctica de aula distinta a la de la educación bancaria. Es decir, valiéndose de estas preguntas problemas, temas y aprendizajes a desarrollar, se buscar generar procesos de concienciación, alfabetización y lectura crítica de la realidad. Así pues, para este ejercicio específico de investigación, se delimitaron una serie de elementos del cuadro general para desarrollar una práctica coordinada dentro de los contenidos de la ERE

que, al mismo tiempo, se revela como una forma distinta de desarrollar un ejercicio de aula así:



Tabla 4. Delimitación temática de la propuesta pedagógica desde el enfoque Bíblico-cristológico de los estándares para la ERE de la CEC para el desarrollo de taller con jóvenes de grado noveno.

<b>TEMA</b>	<b>JESÚS: FUNDAMENTO DE LA MORAL CRISTIANA</b>	
<b>Pregunta problema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo asumió Jesús los diversos conflictos morales de su cultura?</li> <li>- ¿Cuál es la novedad en la enseñanza moral de Jesús?</li> <li>- ¿Por qué el encuentro con Jesús generó cambios morales en algunos personajes de su época?</li> </ul>	
<b>Temas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La conversión y el nuevo nacimiento como condición para recuperar la integridad moral.</li> </ul>	
<b>Aprendizajes que se deben adquirir</b>	<b>Aprende a conocer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jesús, con su predicación y comportamiento, señala las pautas de conducta cristiana.</li> <li>- El discernimiento evangélico: la forma en que Jesús plantea y resuelve los dilemas morales.</li> </ul>
	<b>Aprende a hacer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpreta el sentido bíblico de las expresiones del contenido moral del Evangelio como “hombre viejo” y “hombre nuevo”</li> <li>- Relaciona las enseñanzas de Jesús con los dilemas y problemas morales del mundo actual.</li> </ul>
	<b>Aprende a vivir en comunidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce actitudes de Jesús que podría asumir para afrontar las diversas encrucijadas que el mundo le ofrece</li> <li>- Resuelve dilemas morales desde la práctica del amor fraterno, la justicia social y el bien común.</li> <li>- Toma en cuenta las consecuencias sociales y personales que se siguen de las exigencias morales del evangelio.</li> </ul>

Huelga señalar que esta delimitación no pretende de modo alguno desestimar los contenidos, problemas o aprendizajes que no están incluidos en ella. Pretende, más bien, presentar de forma sintética el fundamento teórico-práctico considerado para el desarrollo de una actividad de aula en la que se relacionan los principios de la pedagogía de la liberación, como es el caso de la ERE en una perspectiva liberadora, y una clave de hermenéutica como lo es la Matriz Social Triádica.

## 1.2. El método de la Matriz Social Triádica

### 1.2.1. Definición.

Gonzalo de la Torre CMF., a partir de un profundo análisis de la persona humana, de los textos bíblicos y de la enseñanza e interpretación de los mismos, desarrolla un modelo hermenéutico, a entender, la Matriz Social Triádica (MST, de aquí en adelante). Este modelo intenta presentar de forma analítica el hecho de que el ser humano, concebido tanto como individuo como sociedad, constituye su historia a partir de tres elementos en constante relación, a saber, las tendencias acaparadoras de los instintos, las tendencias comunitarias de la racionalidad y las posibilidades que tiene la conciencia de escoger y decidir.

En la relación que existe entre estos elementos se construye lo que el autor denomina como “[...] un molde en el que se genera el ser del hombre y de la sociedad, algo fundamental, algo congénito a todo aquello que nazca como humano, una realidad universal, como quien dice, un ‘ADN’ espiritual humano, si así lo pudiéramos expresar”<sup>63</sup>.

Las tendencias acaparadoras de los sentidos se encargarían, desde el planteamiento de De la Torre, de cuestiones relativas a la supervivencia; las tendencias comunitarias de la racionalidad, de las relaciones que se establecen con congéneres y el espacio geográfico en el que se habita, y, finalmente; las posibilidades de elección y decisión de la conciencia, como se puede prever, de cuestiones decisionales relativas a la acción.

De la Torre, señala que, la antropología propone un esquema de tres cerebros (el reptílico, el límbico y el neocórtex), y que cada uno de ellos es más o menos afecto a determinadas tendencias<sup>64</sup>. Así, haciendo una relación sobre la propuesta de la MST, De la Torre propone que el primer cerebro sería responsable de las tendencias acaparadoras de los instintos; el segundo, de las tendencias comunitarias de la racionalidad humana; y el tercero de la posibilidad de las decisiones libres, a entender, el movimiento de la voluntad a favor de uno de los dos primeros cerebros enunciados.

---

<sup>63</sup> De la torre. *Las parábolas que narró Jesús*. 35.

<sup>64</sup> Ídem.

La MST propone que esta comprensión del cerebro humano abre la posibilidad de entender la pedagogía de Jesús en su contexto a través del análisis hermenéutico de la parábola. En este sentido lo que pretende la MST es, a partir del estudio de las parábolas consideradas como “uno de los materiales más cercanos a la conciencia de Jesús”<sup>65</sup>, primero, descubrir el contexto original de la parábola antes de estar situado en su contexto en el relato evangélico; situar al lector en el que, posiblemente, fue el ambiente original en el que las parábolas fueron pronunciadas; y buscar el contexto de Jesús antes que el de las primeras comunidades cristianas<sup>66</sup>.

### **1.2.2. Características.**

Como ejercicio pedagógico, el valor de la MST se observa en que<sup>67</sup>:

Primero, aplicada al desarrollo hermenéutico de las parábolas, entendido como el ejercicio a través del cual se descubre a fondo su contenido, la MST facilita ver su componente social al mismo tiempo que pone en manifiesto el papel que frente a este tenía la conciencia de Jesús.

Segundo, es una herramienta para determinar en contexto de la parábola, a. La presencia de la sociedad que se construye sobre poder de dominio; b. La presencia de la sociedad que se construye sobre valores comunitarios; c. La presencia de las opciones que hizo Jesús de Nazaret frente a los dos modelos de sociedad existentes.

Tercero, de acuerdo al autor “nos coloca directamente frente a la conciencia de Jesús para saber qué es lo que él en su interior rechaza, acepta y quiere proponernos”<sup>68</sup>. Es decir, al ofrecernos su contexto histórico de manera clara, nos revela su humanidad enriquecida o cuestionada y su divinidad que sirve de guía a toda la humanidad<sup>69</sup>.

Cuarto, es una herramienta que permite ponerse en el contexto socio-espiritual de cada relato. Esto se traduce en que la MST sirve como un perito que nos da elementos para

---

<sup>65</sup> *Ibíd.*, 6.

<sup>66</sup> El mismo autor señala estos objetivos como posibilidades en tanto que admite que no hay manera de hacerse a una concepción completa del contexto original. Véase De la torre. *Las parábolas que narró Jesús*. 37ss.

<sup>67</sup> *Ibíd.* 43.

<sup>68</sup> *Ibíd.*, 44.

<sup>69</sup> *Ídem.*

comprender en su contexto el desarrollo espiritual de la parábola a la luz de sus propios tiempos.

### **1.2.3. Su metodología.**

El método de la MST aplicado a las parábolas tiene un carácter hermenéutico que se levanta de forma paralela al método de la historia de las formas, es decir, el del análisis de las formas literarias de la Biblia. En este caso particular, hace un análisis de las parábolas para traer frente a un grupo de trabajo el que pudo haber sido el contexto original de Jesús y del Pueblo Judío.

En este punto es preciso señalar que el mismo autor aclara que para que un objetivo tan ambicioso se alcance se necesita hacer un ejercicio al que denomina circulación hermenéutica definido como:

(...) las múltiples posibilidades que tiene un texto ya interpretado de circular por las estructuras que configuran la vida humana, para hacer que ellas tomen inspiración de dicha interpretación, sea corrigiendo modos de pensar y de ser, sea ratificando o fortificando lo bueno ya existente, sea abriendo caminos de vida, siempre a partir de la *novedad* (de la Buena y Nueva noticia) que trae toda correcta interpretación.<sup>70</sup>

De este modo, se da sentido a la parábola, como relato, y busca, de la forma más aproximada posible, recuperar su intención original. De acuerdo a de la Torre “trataremos de dar a las parábolas un ambiente más cercano a su fuente, que es Jesús, sin negar nunca la validez de los contextos propios de las diferentes comunidades cristianas primitivas.”<sup>71</sup>.

Así las cosas, hay dos elementos centrales en la metodología de la MST. Por un lado, encontramos los contextos propios de la vida de Jesús y por otro los que pertenecen a las primeras comunidades cristianas. El punto de encuentro entre estos elementos, como se ha señalado antes, es la parábola evangélica, definida por de la Torre como “la expresión literaria (un relato de la vida real) de la cual se sirve Jesús para poder comunicar su experiencia interior acerca del Reino de Dios”<sup>72</sup>. En otras palabras, las palabras evangélicas son relatos simbólicos que parten de hechos específicos de la vida real que son útiles para

---

<sup>70</sup> De la Torre. *Las parábolas que narró Jesús*. 41.

<sup>71</sup> *Ibíd.* 8.

<sup>72</sup> *Ibíd.* 27.

mostrar de forma clara la relación que Jesús tiene con su padre, entendida esta como Reino de Dios.

La Parábola es un centro sintético que conjunta dos mundos de diversas formas. Considerando el soporte, es la conciencia de la experiencia vital de Jesús, en tanto que es palabra manifestada en la oralidad, y es la materialización de un bello e innovador género literario consignado por escrito en la Biblia. Como símbolo, la parábola puede ser la unión entre el mundo interior de Jesús y la expresión simbólica que, al mismo tiempo, se nutre del tiempo en que vino al mundo y lo expresa en sus complejidades. Es decir, es posible considerar la parábola como un símbolo de la experiencia de Jesús, una experiencia que en su inmensidad se nos ofrece como un pequeño acercamiento al Reino.

Para alcanzar la riqueza del texto a través de la MST se pueden delimitar ciertos pasos para levantar lo que el De la Torre denomina “Mapa Socio-Espiritual del Texto”<sup>73</sup> así:

1. Señalar los componentes sociales básicos, es decir, el poder de dominio y los valores comunitarios.
2. Señalar la forma en que la conciencia se visibiliza en el relato y las opciones que ella toma frente a los proyectos sociales que se desarrollan a partir de los componentes antes mencionados. Para llevar a cabo este levantamiento se elabora un esquema en el que deforma tripartita se organiza el texto parabólico así:

Tabla 4. Ejemplo metodológico de la MST aplicada a la parábola del buen labrador que sabe perder (Mc 4, 3-8).

INDICATIVOS DE LA SOCIEDAD EXCLUYENTE	INDICATIVO DE LAS OPCIONES DE CONCIENCIA	INDICATIVOS DE LA SOCIEDAD INCLUYENTE
----- -----	----- -----	¡Escuchen con atención! Salió un sembrador a sembrar. -----
Al sembrar, unas semillas cayeron junto al camino; vinieron las aves y se las comieron. Otras cayeron en terreno pedregoso con poca tierra. Al faltarles profundidad, brotaron enseguida; pero, al salir el sol se marchitaron, y como no		

<sup>73</sup> *Ibíd.*, 37.

tenían raíces se secaron. Otras  
cayeron entre espinos:  
crecieron los espinos y las  
ahogaron, y no dieron fruto. -

-----  
-----  
-----

y dieron fruto; produjeron: unas  
treinta, otras sesenta, otras cien.

Otras cayeron en tierra fértil:  
brotaron, crecieron

Fuente: Elaboración propia a partir de De la Torre. *Las parábolas que narró Jesús*.38, 167.

En el ejercicio didáctico, el autor sugiere hacer una lectura pausada del texto para luego ocupar con el texto de la parábola los espacios de cada columna según corresponda. Este ejercicio, ubicar visualmente las diferencias de cada indicativo, ayuda a dar una visión distinta de la acción narra pues “ofrece de una forma pedagógica el contexto social y espiritual sobre el que está construido”<sup>74</sup>.

#### **1.2.4. La Perspectiva Liberadora de la Matriz Social Triádica**

En el análisis de las parábolas hay unos elementos indicativos de la sociedad excluyente, otros indicativos de las opciones de consciencia y, finalmente, unos indicativos de la sociedad incluyente. Cada uno de estos se corresponde, respectivamente, con los cerebros reptílico, límbico y neocórtex.

La importancia de aclarar estos elementos es, en palabras del autor, “hacer circular la interpretación de una palabra”<sup>75</sup>, es decir, confrontar el texto en su nueva interpretación con las tres estructuras de la MST.

Para establecer la posición de los pasajes de la parábola, de la Torre propone características propias de cada tendencia que se muestran como indicativos. A cada categoría le corresponden ciertas formas, es decir, la narración heterogénea que evidencia o bien una forma de sociedad (incluyente o excluyente), o una manifestación de las opciones de consciencia así:

---

<sup>74</sup> *Ibíd.*, 38.

<sup>75</sup> *Ibíd.*, 56.

Tabla 5. Características de los modelos de sociedad y de las opciones de conciencia en la MST

<b>TIPO DE INDICATIVO</b>		
<b>Indicativos de poder de dominio</b>	<b>Opciones de conciencia</b>	<b>Indicativos comunitarios</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de egoísmo</li> <li>- Formas de opresión</li> <li>- Formas de abuso</li> <li>- Formas de continuación hegemónica</li> <li>- Formas de exclusión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas verbales (acciones) en las que los protagonistas del relato o el mismo autor señalan su posición.</li> <li>- Dios que habla, manda, corrige, prohíbe, aprueba o sugiere un horizonte de acción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de amor</li> <li>- Formas de justicia</li> <li>- Formas de entrega</li> <li>- Formas de mutuo reconocimiento.</li> <li>- Formas de tolerancia</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia. Basado en De la Torre. *Las parábolas que narró Jesús*. 39-40.

En su conjunto la MST es un llamado a la conciencia que se hace de forma individual que se orienta a la acción, sí, pero de manera más profunda invita a quien trabaja con ella a cuestionarse respecto a su propio proceder. En la práctica esto implica ciertas exigencias: a) quien propone el ejercicio hermenéutico debe confrontar a su propia conciencia, pues no es correcto exigir a otros cambiar sin empezar a hacerlo de manera personal; b) el grupo al que se le habla debe ser interpelado en tanto que es acaparador y excluyente, y, finalmente; c) esta misma comunidad o grupo debe ser confrontado en sus aspectos comunitarios, bien sea para insistir en las prácticas llevadas a cabo, o bien para reorientarlas.

Finalmente, es preciso señalar que este método nos pone, en palabras de De la Torre, “frente a la conciencia de Jesús para saber qué es lo que él en su interior rechaza, acepta y quiere proponernos”<sup>76</sup>. De este modo, el método nos exhorta a devolverle a Jesús los que posiblemente fueron sus contextos originales, porque ellos nos revelan su humanidad y su divinidad de mejor manera.

### **1.3. Balance**

Este capítulo se desarrolla en dos momentos. En el primero se han mostrado las generalidades de la Educación Religiosa Escolar desde una perspectiva liberadora y en el segundo, las características del modelo hermenéutico de la Matriz Social Triádica y la forma

<sup>76</sup> *Ibíd.*, 58.

en la que se configura como saber constructor de conocimiento en una perspectiva liberadora de la ERE.

En la primera parte se propone una relación entre la normativa del Ministerio de Educación Nacional y la práctica de una ERE en una perspectiva liberadora partiendo, por un lado, de la normativa legal que cobija la práctica de la ERE y, por otro, en la propuesta que hace la CEC para su desarrollo desde el documento de Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE). Transversal a ello se presentan consideraciones teóricas desarrolladas en el libro “Educar para la libertad. Una propuesta de educación religiosa escolar en perspectiva liberadora”<sup>77</sup> y “La Educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret”<sup>78</sup>. Ambos textos tienen como sustrato teórico (doctrinal) la teología de la liberación y como sustrato práctico (pedagógico) la pedagogía de la liberación de Paulo Freire<sup>79</sup>.

Fruto de esta transversalización se puede afirmar que la ERE, como área dentro del proceso de formación escolar tiene sustento suficiente en tanto que desde diferentes fuentes se visibiliza la necesidad de tratar la dimensión religiosa y el hecho religioso como objetos de reflexión crítica. Esto es así puesto que las mediaciones que se hacen de ello permiten una comprensión de la realidad más completa lo que, en últimas, favorece el desarrollo integral de los individuos en formación.

Adicionalmente, se puede señalar que la riqueza de la ERE está en la manera particular de asumir el hecho religioso no como un mero hecho histórico susceptible de ser estudiado sino de comprender que la revelación, es decir, la acción de Dios, se hace realidad en la historia humana a partir de las acciones de los hombres. Así las cosas, se deslinda de la percepción general que existe del área como espacio catequético o de estudio de historia de las religiones y se enmarca, más bien, en un escenario de reflexión profunda sobre el estado actual de la sociedad y el papel que tienen los sujetos para transformarla.

Por otra parte, la riqueza de la ERE está en la manera especialísima en la que aborda la multidimensionalidad humana. En este sentido, la propuesta que hacen Meza Rueda y Suárez Medina resulta mucho más certera que la propuesta del MEN y la CEC, pues no sólo

---

<sup>77</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educar para la Libertad*

<sup>78</sup> Meier. *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret*.

<sup>79</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educar para la Libertad*. 69.



enuncia características y finalidades generales; sino que apuesta por una manera de concebir el ejercicio de aula y sus actores como protagonistas del cambio social. Así pues, la ERE se configura como un espacio de formación de ciudadanos con una consciencia crítica, capaces de ver el mundo en su riqueza y su pobreza; de verse a sí mismos como miembros de una comunidad en la que es preciso visibilizar y denunciar las dinámicas de opresión en las que una comprensión lo religioso puede influir de forma decisiva. En este mismo sentido, la propuesta que hace Meier explicita de forma más clara el papel evangelizador que tiene la ERE, no como catequesis, sino como una recreación de la pedagogía de Jesús. Así, Meier comenta cómo los formadores deben acercarse a las personas en sus necesidades, no con los contenidos de un discurso desde una lógica bancaria, sino como un diálogo abierto, claro y susceptible de ser reproducido a todos los hombres.

En la segunda parte se expone el modelo hermenéutico de Gonzalo de la Torre, a entender, la Matriz Social Triádica. Se propone como una herramienta que permite hacer vida las propuestas hechas para el desarrollo de una ERE en una perspectiva liberadora. Así, con esta herramienta se intenta acercar tanto como el texto bíblico lo permita, en este caso la parábola del buen labrador que sabe perder, los contextos de Jesús a los participantes en la experiencia de aula en el ejercicio de la ERE. Este ejercicio se describe dentro de las consideraciones hechas por De la Torre, que lejos de proponer una dinámica unidireccional de la presentación del texto, hace un ejercicio dialógico en el que todos los participantes del ejercicio de aula, entendidos como coaprendientes desde las pautas didácticas de la ERE en una perspectiva liberadora, descubren la forma en la que el texto se revela como propuesta de vida que transforma la realidad a la que pertenecen.

Para este fin se señaló la interpretación que hace De la Torre de las parábolas, de su finalidad pedagógica, del posible significado en el contexto en el que fueron construidas y las posibilidades interpretativas que se pueden construir a partir de una reflexión crítica de lo que proponen. Adicionalmente, se intenta acercar a las categorías de análisis propuestas por este autor que ofrecen un abanico de posibilidades muy amplio en lo relativo al ejercicio hermenéutico.

## **2. Consideraciones metodológicas para el diseño e implementación de un taller acerca de la parábola del buen labrador que sabe perder (Mc 4, 3-8)**

### **2.1. Acerca del taller**

#### **2.1.1. Definición de taller**

Para el desarrollo del presente trabajo se consideró con ciertas apreciaciones adicionales la definición de taller propuesta por Agustín Cano<sup>80</sup>:

Un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.

Respecto a las apreciaciones que se señalan, es preciso destacar las siguientes:

- Cuando el autor habla de dispositivo, en esta investigación se refiere el término instrumento de investigación en tanto que en el desarrollo del taller se evidenciará la pertinencia o no de un acto pedagógico como el que se describe en este documento.

- Cuando el autor habla de la activación de un proceso pedagógico, se entiende que esto se circunscribe al ejercicio puntual del taller dado que este, en un marco más amplio, ya hace parte de un proceso pedagógico activado que comprende las actividades desarrolladas con anterioridad por el docente titular de ERE.

#### **2.1.2. Diseño del taller**

Para el planteamiento del taller se consideraron varios elementos que influyeron en su elaboración.

En el aspecto teórico se contemplaron:

---

<sup>80</sup> Cano, “La metodología de taller en los procesos de educación popular”. 33.

- a) Los objetivos del acto educativo planteados por la propuesta de la ERE en clave liberadora, cuyas acciones se orientan, entre otras cosas, a la concientización de las dinámicas de opresión que pueden existir en un grupo social con el ánimo de transformarlas para liberar.
- b) Los planteamientos temáticos propuestos por la CEC, en los que se señala la moral como un eje alrededor del cual se pueden dar discusiones pertinentes no sólo respecto a los textos trabajados en clase sino, más importante aún, a la realidad específica de la población con la que se trabaja.
- c) La propuesta didáctica desarrollada por Gonzalo de la Torre tendiente a la circulación hermenéutica de una (Mc 4 3-8).

En el aspecto práctico se contemplaron:

- a) El diagnóstico que se elaboró con el acompañamiento del docente titular de ERE a través del cual se pudo establecer una conexión entre los contenidos propuestos desde los estándares y las necesidades particulares de los grupos a su cargo. En este diagnóstico se señaló como población objetivo el grupo de los cursos de grado noveno en los que el docente titular detectó como constante una baja tolerancia al fracaso.

Este hecho, que se refleja en la actitud que tienen los estudiantes luego de alguna pérdida en el plano académico o personal, de acuerdo a la descripción del docente, en la manera como los estudiantes se relacionaban con sus compañeros, docentes y con la comunidad académica en general.

- b) La intensidad horaria de la asignatura y la disponibilidad que en términos de tiempo podía ofrecer la institución para la realización el taller. En este sentido es preciso resaltar que la actividad coincidió con la malla curricular en tanto que esta está elaborada teniendo como base los lineamientos propuestos por la CEC. Esto implica que no hubo una dislocación temática, sino que el taller se integró en el conjunto de actividades llevadas a cabo con anterioridad por el docente titular.
- c) La finalidad del taller, a entender, genera una lectura distinta del problema detectado en el diagnóstico a partir del uso de la MST con el texto del buen labrador que sabe perder (Mc 4, 3-8).

Ahora bien, en el ejercicio de diseño y redacción del taller fue preciso hacer acomodaciones tendientes a aprovechar al máximo el tiempo disponible para la realización del taller. Así las cosas, se organizó en tres momentos:

- Primero, una sección teórica en la que se muestra el contenido temático del taller y se dan indicaciones acerca del esquema hermenéutico que se propuso como cristal a través del cual se vio el texto parabólico, “Un buen labrador que sabe perder” (Mc 4,3-8)<sup>81</sup>. En este escenario se hizo lectura del texto bíblico y se desarrolla un ejercicio dialógico sobre el sentido literal del texto para así poner en común las palabras que puedan propiciar confusiones. Adicionalmente, se explicó que el ejercicio apuntaba a una manera concreta de comprensión del texto bíblico a partir de los indicativos de los distintos tipos de sociedad (incluyente y excluyente) y de los indicativos de las opciones de conciencia, señalando cómo se comprendía el trabajo rural y su relación con las características del Reino de Dios.

Para este apartado del taller se asumieron las consideraciones hermenéuticas propuestas por De la Torre, en las que desarrolla el esquema de la MST<sup>82</sup>. Así, en él se desglosa un relato parabólico a partir de la propuesta del cerebro triple en que se plantea tres maneras del cerebro organizar sus juicios. Como se dijo con anterioridad, se señala que hay un cerebro que tiende a tendencias egoístas, otro que tiende a la comunidad y, finalmente, uno capaz de tomar decisiones libres en las que se decanta por una otra posibilidad. En la tabla 4 se muestra qué partes en el relato transparentan esa relación.

- Segundo, una sección práctica en la que se sugiere al grupo de trabajo plantear situaciones cotidianas en las que las posibilidades de fracaso sean altas. Se dialoga acerca de ejemplos propios de la vida académica en los que se muestra cómo la propuesta que se hace en el texto se realiza también en la cotidianidad escolar. El propósito de ello es llenar de sentido el texto vinculando el contenido propio de la vida rural que recoge la parábola y las experiencias previas de los estudiantes, respecto a las distintas actitudes que se pueden tener cuando, al emprender un proyecto, no se tienen los resultados esperados.

---

<sup>81</sup> Se toma este título de: Gonzalo de Torre. *Las parábolas que narró Jesús*. p. 166.

<sup>82</sup> *Ibíd.*

En las consideraciones de diseño se tuvo en cuenta la importancia de la generación de discusiones frente a la interpretación de la parábola ofrecida por De la Torre para, consecuentemente, recoger propuestas que se cristalicen en el siguiente apartado. Esto se traduce en que desde la lectura se intenta llamar la atención sobre si cada uno de los participantes, incluido el docente en su rol de coaprendiente, considera que el texto explora de su forma de asumir los retos propios de la cotidianidad.

- Tercero, en una sección crítica se proponen ejemplos en los que en la vida social la frustración sea un problema al que enfrentar. Así, se señalan escenarios públicos de los que ellos son o serán parte, en los que es posible sentir que hay esfuerzos que se hacen en vano. De este modo, el ejercicio es un puente entre la propuesta teórica y eminentemente religiosa del texto parabólico y el papel social y político del estudiante. El ejercicio concluye con la enunciación por parte de los participantes de planes de acción a través de los que se propenda por persistir en el empeño de alcanzar un objetivo concreto.

## **2.2. El lugar de la palabra bíblica: El buen labrador que sabe perder (Mc 4, 3-8)**

### **2.2.1. Generalidades de las parábolas.**

#### ***2.2.1.1. Tránsito histórico.***

La parábola, en consideración a lo que menciona Gonzalo de la Torre, no puede ubicarse históricamente en un momento concreto de la vida pública de Jesús pues, como se insiste, las narraciones parabólicas pudieron haber sido modificadas bien por aquellos que originalmente las escucharon, o bien por quienes las transcribieron con la intención de difundirlas a través de un ejercicio catequético.

Sin embargo, dejando de lado este hecho, sí se puede afirmar que hay un conjunto de características socio-históricas que pueden ser caracterizadas con claridad.

Si se considera lo que señala De la Torre<sup>83</sup> Por un lado, es claro que Jesús es un sabio maestro con una creciente popularidad en la comunidad a la que pertenece. En ese contexto, es un personaje histórico que es tolerado por las autoridades foráneas, romanas, que controlan lo que corresponde a la provincia de Judea. Sin embargo, hay comunidades de judíos que le son hostiles. Así, los saduceos, dirigentes, persiguen a Jesús, mientras que la clase dirigente del pueblo judío pacta con Roma.

La enseñanza de Jesús es estrictamente oral y esta es muy cercana a los pobres de la comunidad. A diferencia de los líderes contemporáneos a Jesús, él se muestra como un hombre sencillo con preceptos de carácter universal (Algo que se aprecia en su interpretación) que están contruidos a partir de parábolas, es decir, narraciones en las que se parte de aspectos concretos de la realidad rural para resignificarla y establecer ciertas características del reino de Dios. En esta comunidad, con un único y carismático líder, los apóstoles son sujetos en formación que aprenden junto a la comunidad.

Estas características contrastan con las que se hacen manifiestas en las primeras comunidades cristianas que son receptoras del evangelio, en tanto que buena nueva. En estas comunidades Jesús no es visto como un maestro popular, sino como maestro divino en virtud de la resurrección. La comunidad a la que Jesús predicó, en Jerusalén, ya no existe en tanto que la ciudad misma fue destruida. Los romanos, antes tolerantes, ahora persiguen a los cristianos del mismo modo que lo hacen los fariseos, judíos que también le son hostiles a esta nueva comunidad.

Los apóstoles, antes aprendices, ahora son dirigentes comunitarios. El relato evangélico, y en él las parábolas, se adapta a las nuevas circunstancias, es decir, la progresiva expulsión de los cristianos de las comunidades judías. Este hecho hace necesario tener un soporte escrito de las enseñanzas de Jesús que se adapta a las formas literarias de su época, a entender, los modelos literarios helenizantes.

Las comunidades ahora no se restringen a judíos pobres de origen rural, sino que incluyen a ricos y a miembros de otras comunidades. La reconstrucción que se hace de Jesús como personaje histórico se aleja de la humanidad de la comunidad a la que perteneció y se

---

<sup>83</sup> De la Torre. *Las parábolas que narró Jesús*. 14.

acerca a la divinidad que le caracterizó por la resurrección. Esta excesiva divinización de Jesús hace que el mensaje que ofreció a las comunidades sea susceptible de ser interpretada de una manera diferente a la que corresponde a la comunidad inicial donde predicó.

Estas modificaciones relativas a los aspectos demográfico, hermenéutico y económico hacen que el cristianismo deje de ser pensado como un modelo de vida y se conciba como una religión. Así, la idea del Reino de Dios desaparece frente a las interpretaciones de los griegos que empiezan a participar de la fe cristiana y esta se concentra en contextos urbanos en donde las figuras masculinas son mucho más importantes en comparación a las femeninas.

### ***2.2.1.2. Su género literario.***

La idea de parábola en el Antiguo Testamento puede comprenderse como equivalente a *Mashal*<sup>84</sup>, palabra hebrea que significa *ser semejante a*. Es, entonces, una comparación, una alegoría, una fábula, un proverbio o un símbolo. La parábola en el Antiguo Testamento no es necesariamente un texto largo, como sí lo es en el Nuevo Testamento, sino que puede ser un refrán o la descripción de una imagen.

En el Nuevo Testamento, la idea de parábola, en tanto que, ya influida por las formas literarias griegas, responde a la definición de la palabra griega *parabolé*<sup>85</sup> que, si bien tiene un significado similar al de *Mashal*, incluye en sí además ideas como la de adagio, enigma y regla.

En líneas generales se puede decir que la narración parabólica en el contexto de Jesús, primero, se restringe al contexto rural, siendo evidente en el uso frecuente de personajes, objetos, lugares y relaciones propias del campo; segundo, no se construye a partir de hechos fantásticos (lo que la aleja de la idea de fábula), trata de ser muy cercano a la realidad de los oyentes; tercero, se vale de los signos de los tiempos, es decir, utiliza fenómenos naturales muy importantes en la vida de sembradores y pastores y, a través de su resignificación, ofrece

---

<sup>84</sup> De la Torre. *Las parábolas que narró Jesús*. 11.

<sup>85</sup> Ídem.

una enseñanza práctica; y, finalmente, insiste en la descripción del Reino de Dios a través de las vivencias de gente real.

Las parábolas concebidas desde la perspectiva de De la Torre, se comprenden como textos que no reflejan de forma exacta la prédica de Jesús<sup>86</sup>. Si se consideran como un género propio de la oralidad, desde el contexto histórico de Jesús, se puede afirmar de ellas que abordan un problema común de la vida rural que se cifra en interrogantes que, al resolverlos, dan a conocer un aspecto específico del Reino de Dios.

Ahora, si se entiende la parábola, ya no como parte de la prédica de Jesús, sino como parte de la tradición oral de sus seguidores inmediatos, se puede afirmar que estos pudieron reinterpretarlas y, al hacerlo, pudieron haber recortado o extendido el mensaje original. De hecho, De la Torre señala que el elemento cristológico de las parábolas pudo haber sido añadido por las primeras comunidades para así dar relevancia al aspecto divino de Jesús en detrimento de su elemento humano.

La parábola como un relato con soporte escrito surge como una necesidad catequética que tiene como origen las situaciones cotidianas de la comunidad y la forma cómo debe responder a ellas y dar solución pedagógica a largo plazo. Fruto de esa necesidad catequética los textos son frecuentemente revisados, ajustados y reconstruidos lo que, en el caso de las parábolas, abre la posibilidad a una reconstrucción elaborada para comunidades específicas. En otras palabras, las parábolas pudieron haber sido modificadas para cubrir las necesidades catequéticas de alguna de las primeras comunidades cristianas.

Ahora bien, es preciso señalar las diferencias existentes entre el género parabólico y la alegoría. La parábola, desde De la Torre<sup>87</sup>, es una narración que parte del Reino de Dios comprendido como el actuar de Dios en la acción humana. Así, cada parábola hace manifiesto un aspecto específico del actuar de Dios, un aspecto concreto del Reino. La alegoría, por otro lado, es una narración susceptible a múltiples interpretaciones que intentan, de algún modo abarcar más de lo que se pretendió en la prédica original. Se concentra en los detalles y busca dar una significación minuciosa a todo lo descrito en la narración. La parábola es una

---

<sup>86</sup> De la Torre, *Las parábolas que narró Jesús*. 32

<sup>87</sup> Ídem., 45.



enseñanza sencilla que busca mostrar la relación de Jesús con el Padre en la cotidianidad de los símbolos que están en las narraciones.

### ***2.2.1.3. Su carácter simbólico.***

La parábola, como se ha señalado con anterioridad, posee un mundo simbólico interior que se hace manifiesto en elementos del mundo exterior. Así, la parábola, desde la comprensión que de ella hace De la Torre tiene una complejidad intrínseca, considerando el contexto histórico de Jesús.

La parábola es *symbolon*, es decir, acogiéndonos a la etimología griega es *conjuntar*<sup>88</sup>. Los judíos esperaban a un mesías que restaurara el reino a los días del Rey David. Sin embargo, Jesús habla de un Reino evidentemente distinto; habla de Él mismo como símbolo en tanto que el Reino al que se refiere se representa en la cotidianidad sencilla del mundo rural. Es un reino que se muestra parcialmente en las decisiones humanas. La parábola es entonces una expresión literaria de la que se sirve Jesús para comunicar su experiencia del reino y, al mismo tiempo es un punto de encuentro de lo natural de la experiencia humana de Jesús y lo sobrenatural de su divinidad. Es una ruta, en palabras de De la Torre<sup>89</sup>, a la consciencia de Jesús que busca llegar a la consciencia de quien la recibe, pues intenta dar a conocer el reino en su propia experiencia de vida.

### ***2.2.1.4. Su novedad.***

Se comprende desde la perspectiva de De la Torre<sup>90</sup> que hay unas perspectivas específicas de las parábolas desde las que se comprende el pensamiento de Jesús de manera novedosa así:

**a.** Novedad socio-religiosa: La parábola permite comprender el discurso acerca del Reino de Dios como antagonista del concepto de Poder de dominio.

---

<sup>88</sup> De la Torre. *Las parábolas que narró Jesús*. 25.

<sup>89</sup> *Ibíd.*, 28

<sup>90</sup> *Ibíd.* 45-47.

- b.** Novedad teológica: Este tipo de relatos se apartan de la tradición legalista que muestra a un Dios distante y lo describen como un Padre de misericordia.
- c.** Novedad ética: La parábola ofrece una nueva comprensión de la acción humana y su intencionalidad.
- d.** Novedad crítica: Los relatos parabólicos desvelan la realidad en sus injusticias en diferentes niveles (social, estructural y coyuntural) planteando escenarios de cuestionamiento tanto a sujetos como a instituciones.
- e.** Novedad escatológica: La parábola abre la posibilidad a la comprensión del reino que nos espera y con ello ofrece un discurso pleno de esperanza para la humanidad.

### **2.2.2. La parábola “El buen labrador que sabe perder” (Mc 4, 3-8).**

#### **2.2.2.1. Texto.**

El texto al que nos referiremos en esta investigación es la parábola del sembrador. Esta parábola es nombrada en palabras de De la Torre<sup>91</sup>, como “Un buen labrador que sabe perder”, haciendo énfasis en que en ella “Jesús quiere seguidores que asimilen los fracasos como parte de la tarea del Reino de Dios. El relato sobre el que versa esta investigación se encuentra en Mc 4, 3-8. Esta parábola aparece, además, con mínimas diferencias, en Mt 13, 1-9 y Lc 8 4-8. En el apartado señalado el evangelista dice en Mc 4, 3-8:

Y otra vez se puso a enseñar a orillas del mar. Y se reunió tanta gente junto a él que hubo de subir a una barca y, ya en el mar, se sentó; toda la gente estaba en tierra a la orilla del mar. Les enseñaba muchas cosas por medio de parábolas. Les decía en su instrucción: 'Escuchad. Una vez salió un sembrador a sembrar. Y sucedió que, al sembrar, una parte cayó a lo largo del camino; vinieron las aves y se la comieron. Otra parte cayó en terreno pedregoso, donde no tenía mucha tierra, y brotó en seguida por no tener hondura de tierra; pero cuando salió el sol se agostó y, por no tener raíz, se secó. Otra parte cayó entre abrojos; crecieron los abrojos y la ahogaron, y no dio fruto. Otras partes cayeron en tierra buena y, creciendo y desarrollándose, dieron fruto; unas produjeron treinta, otras sesenta, otro ciento. (Mc 4, 3-8).

---

<sup>91</sup> De la Torre. *Las parábolas que narró Jesús*. 166.

### **2.2.2.2. Su contexto literario.**

El pasaje bíblico anteriormente citado hace parte de una narración más extensa dentro del evangelio de Marcos que puede, siguiendo a Guijarro<sup>92</sup>, denominarse un tríptico. Los criterios de conexión de los relatos son, el primero, los diferentes grupos de personas que siguen a Jesús (Mc 3, 20-21.31-35), segundo, el desarrollo argumental de las parábolas (Mc 4, 1-34) y, las narraciones de milagros (Mc 4, 35-5, 43).

Ahora bien, antes de considerar la estructura interna de la parábola, es preciso señalar que todo el evangelio del que hace parte surge del desarrollo orgánico de la dinámica de la tradición oral. Así, este evangelio es considerado, siguiendo a Aguirre<sup>93</sup>, como el más antiguo de los conocidos, cuyos textos tienen una construcción y entrelazamiento muy cuidados. Esta calidad solo es alcanzable luego de repetidos intentos en los que se ha perfeccionado el relato hasta la versión que ha llegado a nosotros.

Así pues, el texto completo de este evangelio sinóptico contempla una redacción que retoma elementos variados de tradiciones tanto griegas como judías y las desarrolla de forma muy elaborada. Utiliza para ello recursos redaccionales que sirven para “relacionar e interpretar las tradiciones recibidas (...) al servicio de un proyecto más amplio y original: componer un relato”<sup>94</sup>.

### **2.2.2.3. Su estructura expositiva.**

Pikaza señala que este fragmento del evangelio contempla en una primera parte, una introducción marcana, que se establece en un lenguaje fácil de entender, propio de la parábola, el rol de Jesús como sembrador de la palabra expresado en los términos propios de los oyentes. En una segunda parte, la parábola en sí, se establece su tema fundamental enmarcado por expresiones concretas “Escuchad” (Mc 4, 3) y “Quien tenga oídos para oír, que oiga” (Mc4 9).

---

<sup>92</sup> Guijarro. *Los cuatro evangelios*, p. 234-235.

<sup>93</sup> Aguirre. *Así empezó el cristianismo*. p.207-221

<sup>94</sup> Guijarro. *Los cuatro evangelios*. p. 214.

Ahora bien, siguiendo a De la Torre, es claro que el desarrollo parábólico se plantea como una metáfora que no resulta ajena a los oyentes. Se vale de la presentación de un escenario conocido por ellos, a entender, la siembra y la cosecha, para representar el efecto del reino de Dios en la vida de cada uno de los oyentes. No obstante, en la narración marcana, en Mc 4, 14-20, hay una explicación de cómo se puede recoger el mensaje evangélico como alegoría, así desentraña del texto su sentido profundo y expone lo que hay de abstracto en él de forma más clara.

#### ***2.2.2.4. Su género literario.***

Esta parábola hace parte de un conjunto más extenso de relatos parabólicos que, de acuerdo a lo que señala Pikaza<sup>95</sup>, está elaborado en forma de conjunto quiástico. Un conjunto quiástico es un grupo de repeticiones de tradiciones anteriores al escrito del evangelista. Lo peculiar de la parábola es que hace parte de una Biografía, en términos de género literario griego y, al mismo tiempo, organiza un cuerpo doctrinal de forma coordinada.

En lo relativo a la construcción biográfica, siguiendo a Guijarro<sup>96</sup>, esta solía tener en la antigüedad tres partes. Primero, la presentación del personaje a través de sus antepasados y su lugar de nacimiento; segundo, su actuación pública y enseñanza (donde se ubicaría este relato parábólico); tercero, su muerte y los acontecimientos relacionados con ella.

#### ***2.2.2.5. Sus paralelos.***

Podemos encontrar relatos paralelos a Mc 4, 1-8 en Mt. 13, 1-9 y Lc 8 4-8. En los tres casos las diferencias tanto en la introducción como en el núcleo de la parábola son mínimos. De hecho, considerando lo que señala Pikaza respecto a las llamadas de atención, la estructura está enmarcada en las mismas expresiones, a entender, palabras relativas a escuchar y comprender lo escuchado. Tanto los personajes como los elementos descritos dentro de las parábolas se mantienen en el mismo orden.

---

<sup>95</sup> Pikaza. *Evangelio de Marcos*. p. 373

<sup>96</sup> Guijarro. *Los cuatro evangelios*. p. 221.

#### **2.2.2.6. *Sus personajes.***

En el pasaje se encuentra un único personaje, El sembrador. Él motiva la acción dramática que motiva la interpretación del texto. Lo importante de este personaje no es lo que se dice sino, siguiendo a De la Torre<sup>97</sup>, lo que había ya en el conocimiento común de los oyentes acerca de lo que significa ser labrador. Así la parábola, a través de un sujeto con un rol conocido en la comunidad, cobra un sentido profundo en las personas que la escuchan si se contemplan dos posibilidades. O bien es preciso dar detalles individuales del sembrador porque, posiblemente, algunos de los que lo escuchaban se dedicaban a esta labor; o bien, en su defecto, conocían de cerca a personas que la desarrollaban.

#### **2.2.2.7. *Su trasfondo histórico.***

En consideración a las expectativas vitales de los contemporáneos de Jesús, el mensaje se ubica en una temporalidad diferente. No pocos de los seguidores de Jesús esperaban un Mesías militar que restaurara el Reino en términos de unidad política y geográfica a un estado, sino igual, semejante al de la época del Rey David. Sin embargo, como se ha señalado extensamente, el Reino del que hablaba Jesús tiene un carácter diametralmente distinto.

Como señala Pikaza:

Por aquel tiempo, muchos pensaban que había llegado la hora de los segadores, como grita el ángel de la nube “¡Mete tu hoz y siega! Porque ha llegado la hora de segar la mies de la tierra está madura” (Ap. 14, 15) (...) En contra de eso, Jesús piensa que es tiempo bueno para empezar, es decir, para que actúe el sembrador; es tiempo para empezar, no para acabar”<sup>98</sup>.

Así las cosas, para muchos, Jesús llegó en el culmen de los tiempos. La parábola del buen labrador que sabe perder destaca el valor del tiempo, hace énfasis en que el Reino es un proyecto que necesita tiempo y esfuerzo y que está abierto personas de diferente condición y, en consecuencia, con diferentes perspectivas. El hecho de que repita su llamado de

---

<sup>97</sup> De la Torre. *Las parábolas que narró Jesús*. 168.

<sup>98</sup> Pikaza. *Evangelio de Marcos*. 377.

atención a personas de diferente condición se puede hablar de que lo que pretende es llamar a la acción.

#### ***2.2.2.8. Su carácter simbólico.***

A partir de la parábola del buen labrador que sabe perder es posible encontrar un cambio metodológico en la forma en que Jesús se acerca al pueblo. En el grupo de parábolas del que hace parte la del Buen Labrador, Jesús presenta el Reino de Dios como un llamado de atención. Este llamado se concentra en conceptos comunes entre los oyentes, pero asumidos de una manera distinta. Gonzalo de la Torre afirma que en esta, como en todas las parábolas, se manifiesta una parte del Reino<sup>99</sup>.

Pikaza, por su parte, ofrece una explicación extendida de los símbolos utilizados por Jesús así:

**a. Siembra.** A diferencia de los paralelos que se han hecho en otros pasajes con la práctica de la pesca, en donde se muestra cómo Jesús invita a los pescadores (vocación) a ser pescadores de hombres para así librarlos del océano de muerte en el que se hallan inmersos, en esta parábola y en las siguientes Jesús utiliza la figura de la siembra. De esta manera, se manifiesta “un tiempo nuevo de engendramiento y despliegue de la vida (...), la agricultura de Dios”<sup>100</sup>.

La figura del sembrador es una promesa de vida en los campos que se siembran cada año. Así, él manifiesta que “nos conoce desde el comienzo (y no ante el final) de los tiempo, es decir, ante la tierra que debe ser cultivada”<sup>101</sup>. A figura del sembrador en las actividades de cultivo remite, adicionalmente, a la idea del tiempo como factor importante para la aparición de cambios. Así, la semilla no nace de forma espontánea en cuanto se siembra, sino que es preciso considerar los signos de los tiempos y el trabajo que exige de múltiples personas. No solo él siembra, también lo hacen sus discípulos. Dios les encomendó esa tarea especialmente distinta a la de la victoria militar que era la que esperaban muchos de sus contemporáneos.

---

<sup>99</sup> De la Torre. *Las parábolas que narró Jesús*. 30.

<sup>100</sup> Pikaza. *Evangelio de Marcos*. 376.

<sup>101</sup> *Ibíd.*

**b. En toda la tierra.** El sentido esencial de la parábola no está, como en efecto lo señala Pikaza, en que el sembrador pierda su trabajo sembrando donde no podrá cosechar. La parábola apunta, más bien, a las cualidades que tiene el Reino, en tanto que semilla, de difundirse allí adonde llegue. En otras palabras, el mensaje de Jesús no apunta en exclusiva solo a aquellos que lo quieren y entienden, sino que, en virtud de la estrategia creadora de Reino, la tierra buena está en todas partes y la semilla da fruto a donde sea que llegue. Así publicanos, pecadores y expulsados de la sociedad israelita; tierra al lado del camino, tierra entre espinos o pedregales, son lugar donde la noticia del Reino brota y da vida.

**c. Formas de escuchar, diversas cosechas.** La parábola nos presenta diferentes campos sembrados. No obstante, el énfasis progresivamente se hará en la tierra cultivada, no en el sembrador. Siguiendo la línea del simbolismo de la parábola, es decir, en los sembrados y en el tiempo que tarda en crecer y madurar la semilla.

Siguiendo a Pikaza, podemos afirmar que la parábola del buen labrador que sabe perder habla de la importancia del tiempo, pues la llegada del Reino apremia, no obstante, la idea más importante que intenta fijar es la de la escucha. En ella se habla de un proceso que desborda vida: la del sembrador que llega a aprovechar un ciclo; y la de la semilla, que puede dar fruto en lugares inesperados. Pero más allá de eso, se puede concebir esta imagen como un reflejo de la “siembra de Dios”, en términos de Pikaza, donde la palabra, la semilla, solo brota en aquellos que la acogen y responden a ella, transformando por ella misma su existencia.

#### ***2.2.2.9. Sus destinatarios.***

En la introducción (Mc 4, 1-2), se establece a quién se dirige Jesús en el contexto de la narración. Jesús pasa del anuncio del Reino a la enseñanza. Así, a través de la palabra distingue entre aquellos que entienden de los que no. Esta división se desarrolla luego del relato parabólico así:

“Él les dijo: «A vosotros se os ha dado el misterio del Reino de Dios, pero a los que están fuera todo se les presenta en parábolas, para que por mucho que miren no vean, por mucho que oigan no entiendan, no sea que se conviertan y se les perdone.»” (Mc 4, 11).

El texto en general estaba dirigido a toda la comunidad allí reunida. No obstante, es claro que en la predicación que hace Jesús, él mismo, en tanto que narrador, tiene claro que

hay un grupo en el que, por diferentes razones ya expuestas en la parábola, el mensaje del Reino no iba a calar. Así las cosas, siguiendo a Guijarro, se puede afirmar que concretamente “se dirige a la gente que se ha congregado en torno a Jesús”<sup>102</sup>.

#### **2.2.2.10. Su intencionalidad.**

Siguiendo a Pizaka, es posible afirmar que lo que hace el evangelista es construir un paralelo entre en proyecto de Jesús en tanto que experiencia vital compartida y su mensaje como “una palabra iluminadora”. En este mismo sentido, si consideramos los elementos señalados respecto a la intención total del evangelio de presentarse como una biografía de Jesús, la parábola del buen labrador que sabe perder expone la obra y enseñanza de Jesús en el ejercicio de su vida pública.

El propósito del texto en el escenario de la vida de Jesús es claro, intenta reflejar a través de la parábola elementos del Reino de Dios. Para insistir más en ello, de hecho, más adelante hace una interpretación alegórica para aquellos que tienen claro de qué trata su enseñanza. Así en Mc 4, 13-20 dice:

Y les dice: «¿No entendéis esta parábola? ¿Cómo, entonces, comprenderéis todas las parábolas? El sembrador siembra la Palabra. Los que están a lo largo del camino donde se siembra la Palabra son aquellos que, en cuanto la oyen, viene Satanás y se lleva la Palabra sembrada en ellos. De igual modo, los sembrados en terreno pedregoso son los que, al oír la Palabra, al punto la reciben con alegría, pero no tienen raíz en sí mismos, sino que son inconstantes; y en cuanto se presenta una tribulación o persecución por causa de la Palabra, sucumben en seguida. Y otros son los sembrados entre los abrojos; son los que han oído la Palabra, pero las preocupaciones del mundo, la seducción de las riquezas y las demás concupiscencias les invaden y ahogan la Palabra, y queda sin fruto. Y los sembrados en tierra buena son aquellos que oyen la Palabra, la acogen y dan fruto, unos treinta, otros sesenta, otros, ciento.»

Siguiendo a Pikaza, podemos suponer que el Jesús de Marcos desarrolla esta parábola de tal manera que proclama la “siembra” de Dios. Anuncia el Reino como palabra que actúa e invita a ser escuchada para transformar la existencia de quien lo hace.

---

<sup>102</sup> Guijarro. *Los cuatro evangelios*. p. 234.



### **2.3. Tipo de investigación**

Según la naturaleza de los datos es una investigación cualitativa porque la información de la que parte es categorizable e interpretable de modos no cuantitativos. En este sentido, se comprende que el objetivo de una investigación cualitativa es “estudio en profundidad de la compleja realidad social”.<sup>103</sup>

Según la naturaleza de los objetivos es una investigación correlacional porque se propone medir el grado de relación entre dos conceptos, a saber, la ERE desde una perspectiva liberadora y la Matriz Social Triádica como saber constructor de conocimiento.

Según la naturaleza de las fuentes es una investigación metodológica porque las fuentes desde las que se hace el análisis son metodologías.

Se puede afirmar que esta investigación responde a las características del método hermenéutico cuyo objetivo es explicar las relaciones entre un hecho y el contexto en el que este ocurre.

### **2.4. Hipótesis**

La integración de la Matriz Social Triádica como saber constructor de conocimiento en el ejercicio de la ERE desde una perspectiva liberadora a través de un taller sobre la parábola de “El buen labrador que sabe perder” (Mc 4, 3-8) hace posible desarrollar un ejercicio de aula en el que los estudiantes de grado noveno del Colegio Emmanuel D’Alzon evidencien dinámicas sociales que afectan su comprensión sobre la tolerancia a la frustración en los que la exigencia de la exhortación evangélica a la excelencia en la vida cotidiana se revela como una propuesta liberadora.

### **2.5. Población y muestra**

La población de esta investigación es la de estudiantes de los tres cursos (A, B y C) de grado noveno del Colegio Emmanuel D’Alzon. El colegio es una institución educativa de carácter confesional católico, privado que presta el servicio educativo a niños y jóvenes en

---

<sup>103</sup> Osses Bustingorry, Sánchez Tapia y Ibáñez Mantilla, “Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico”. 119.

edad escolar. De esta población, de 68 personas en total, se delimitó como muestra un grupo de 12 (doce) estudiantes de género masculino, entre los 13 y los 15 años.

En la muestra tomada para realizar este trabajo se consideraron los siguientes criterios:

- Descripción positiva de los estudiantes por parte del docente titular, en las que destacó el buen rendimiento y actitud propositiva de los estudiantes de la muestra.
- Participación activa y entrega de actividades.
- Disposición para el desarrollo del taller.

Tabla 6. Clasificación de la muestra considerando la edad

	<b>SUJETO</b>	<b>EDAD</b>
<b>1</b>	Estudiante A	13
<b>2</b>	Estudiante B	13
<b>3</b>	Estudiante C	13
<b>4</b>	Estudiante D	14
<b>5</b>	Estudiante E	15
<b>6</b>	Estudiante F	14
<b>7</b>	Estudiante G	14
<b>8</b>	Estudiante H	15
<b>9</b>	Estudiante I	14
<b>10</b>	Estudiante J	14
<b>11</b>	Estudiante K	14
<b>12</b>	Estudiante L	15

Fuente: elaboración propia.

## **2.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

En un trabajo de investigación es importante llevar cuenta de los fenómenos y avances que suceden en el proceso de aplicación de aquellos instrumentos diseñados para obtener información relativa al objeto de estudio.

El taller, en tanto que instrumento de investigación, está dividido en cinco secciones distintas que contemplan las tres partes descritas anteriormente en el diseño de la actividad. Este se llevó a cabo en una sesión de dos horas con los grupos de la población antes descrita. Cada una de las secciones es proclive al desarrollo de reflexiones que, por un lado, aborden las preguntas problema planteadas desde los lineamientos; y por otro, propongan a los estudiantes una manera diferente de ver el tema tratado, a entender, la tolerancia a la frustración desde la exhortación evangélica a la excelencia en la vida cotidiana:

**a. Actividad 1 (Piensa rápido):** En esta actividad se invitó a los estudiantes a elaborar un resumen del pasaje bíblico de la parábola del buen labrador que sabe perder (Mc 4, 3-8). Para su realización se hizo una lectura dirigida del texto.

Huelga señalar que el ejercicio de lectura dirigida puede ser integral, es decir, un ejercicio en donde el docente delimita, marca y establece los contenidos en los que se profundiza una reflexión; o puede ser moderada, en el que el diálogo horizontal da lugar a preguntas que se suscitan por las pausas planteadas por un docente-coaprendiente. Para la realización del ejercicio se consideró esta segunda perspectiva en la que se reforzó la contextualización hecha previamente gracias a diálogos con el docente titular, en los que evidenció que hay en la población dificultades para asumir el fracaso tanto en el plano personal como en el académico.

Luego, individualmente, se sugirió a los estudiantes hacer la lectura de forma individual para resolver la actividad. El propósito de ella era conocer la comprensión que cada estudiante previamente tiene del relato bíblico. De este modo es posible evidenciar si es capaz de identificar los elementos básicos del relato (Personajes, acciones descritas, posibles significados abstractos dentro del texto, entre otros).

**b. Actividad 2 (Haz memoria):** En esta actividad se invitó a los estudiantes a recordar un hecho en el que ellos mismo se hayan visto forzados a repetir una tarea para lograr realizarla adecuadamente. Para alcanzar este objetivo dentro del desarrollo de la clase, se propuso una lectura breve dentro del taller. En la lectura se señaló de forma superficial cómo no siempre los objetivos que se buscan se alcanzan. Se hizo un paralelo con situaciones propias de la vida escolar y se recogió un fragmento de una película reciente en el que se aborda el problema del fracaso. El propósito de la actividad es establecer una relación entre la posición del sembrador y la suya propia en lo relativo al no cumplimiento de expectativas respecto a las acciones realizadas. Luego, prosiguiendo la lectura, se presentaron preguntas que se aproximan metodológicamente al ejercicio de Gonzalo de la Torre, a entender, la aplicación del cerebro triple a la interpretación del pasaje bíblico.

**c. Actividad 3 (Probemos nuestra atención):** En esta actividad se invitó a los estudiantes a observar el diagrama que desarrolló Gonzalo de la Torre (ver anexo 1) respecto al interpretación del pasaje bíblico del buen labrador que sabe perder. En el ejercicio de aula se

pidió prestar especial atención a los títulos del cuadro para, luego, retomar el texto de la actividad anterior y la definición que se ofrece en el de lo que se entiende por Reino de Dios. Así las cosas, se indicó a los estudiantes que organizaran el texto de acuerdo a la tabla en que se presenta el pasaje dividido. El propósito de ello era mantener la dinámica de clase y al mismo tiempo establecer la comprensión que hasta ese punto cada estudiante tenía del pasaje bíblico en sí.

**d. Actividad 4 (¿Qué clase de tierra somos?):** En esta actividad, formulada en clase y por escrito como ejercicio en grupo, se pidió a los estudiantes que discutan respecto la posible simbología que se esconde en la parábola. Se señala una lista de los elementos considerados importantes en la interpretación presentada por De la Torre para así, a través del diálogo, buscar que el grupo comparta, complemente y se haga consciente del significado profundo de la parábola.

Para alcanzar este propósito, la guía previamente presentó un texto corto una exposición sintética de la interpretación que ofrece De la Torre. Así las cosas, el ejercicio apunta a la concientización que se propone desde la perspectiva liberadora, pues lo que se buscó es que a través del texto el estudiante abstraiga elementos de su propia vida y los extrapole al ejercicio de clase. De este modo, el estudiante-coaprendiente visibiliza las dinámicas de las que hace parte y que, de alguna forma, lo oprimen o lo hacen tener una visión parcial de la realidad a la que pertenece.

Para complementar el ejercicio, se pidió reflexionar en torno a los posibles problemas que plantea cada uno para que otro obre bien. Se conecta al pasaje con la pregunta “¿Qué clase de tierra somos?”. El propósito de esta pregunta era hacer que los estudiantes no solo se cuestionaran respecto a su papel como agentes de cambio, sino que, además, consideraran qué actitudes o acciones tenían que resultaban problemáticas para su contexto.

**e. Actividad 5 (¿Estoy dispuesto a perder?):** En esta actividad, planteada como conclusión, se presentan las definiciones de tres situaciones de injusticia. Se señalan las características de la desigualdad, la pobreza extrema y la discriminación étnica y cultural. Las definiciones tuvieron como propósito ofrecer un marco común a los estudiantes para definir situaciones en las que el trabajo individual pudiera parecer inútil. Para reforzar esta idea, con anterioridad se insiste en algunas de las cualidades que debe tener una sociedad

justa (igualdad, equidad, solidaridad, fraternidad, inclusión) y el papel que tienen los individuos en el desarrollo de estas cualidades en grupos humanos más amplios. La actividad concluye con una pregunta acerca de las acciones en las que, a partir de un trabajo colaborativo, se puede hacer frente a esas dinámicas que van en contra de la realización humana y que oprimen a personas en todas partes del globo. Se buscó que, dadas las definiciones, intentaran distinguir si hay elementos dentro de su realidad más próxima en las que haya situaciones de desigualdad, pobreza o discriminación en las que ellos pudieran intervenir para romper con ellas.

## **2.7. Análisis de datos**

Respecto a la muestra, es posible afirmar que los resultados son heterogéneos y que es preciso evaluarlos de forma diferenciada. Así, es claro que, si bien la mayoría de los participantes entregó la totalidad del taller resuelto, al menos un tercio de los participantes no siguió las indicaciones de acuerdo a la propuesta de clase. Ahora bien, si nos concentramos en la muestra se puede evaluar el desarrollo e impacto del taller en virtud a la secuencia didáctica que se propuso así.

**2.1. Actividad 1 (Piensa rápido):** En tanto que ejercicio de lectura dirigida de carácter moderado, se ofreció la posibilidad de preguntar respecto a palabras que pudieran, de algún modo, resultar confusas para toda la población. En general, no hubo preguntas significativas en este sentido pues para el nivel de escolaridad para el que se plantea la actividad el léxico es simple. Sin embargo, en la revisión del instrumento, parte de la población no consiguió señalar los elementos locales del texto. Hubo casos en donde, o bien no desarrollaron el punto, o bien no completaron la actividad de acuerdo a las indicaciones.

En lo relativo a este último caso, en no pocos casos es evidente que copiaron apartados de la parábola y lo asimilaron al resumen solicitado. Para comentar los ejemplos pertenecientes a la muestra es preciso señalar que se mantendrá la redacción original, pero se corregirá la ortografía de las respuestas consignadas en el instrumento para no perjudicar su comprensión.

En el caso de la muestra se evidencia una mejor comprensión del pasaje. Este hecho se puede evidenciar si comparamos los resúmenes de los estudiantes C, I, J y L:

Estudiante C: Un sembrador sembró sus semillas en diferentes terrenos, en el camino, terreno pedregoso, en espina y tierra fértil. Todas las semillas murieron menos en la tierra fértil.

Estudiante J: Que, si uno siembra las semillas en tierra fértil, podrá lograr lo que quiere.

Estudiante I: Debemos ver donde sembramos nuestras semillas para de la misma forma recoger un buen fruto.

Estudiante L: Que según el lugar donde estén las semillas podrán crecer o morirán.

En estas respuestas es evidente que el acercamiento al texto se hace de maneras diferentes. Mientras en los casos de los estudiantes C y L, se describe el mensaje de forma literal, es decir, se reduce tanto como es posible el contenido y los detalles, pero comentan, el primero, lo que cuenta la parábola, el segundo una relación causa-efecto de los hechos narrados, los estudiantes J e I lo interpretan de manera diferente.

En el caso de estudiante J esta apropiación se hace de forma individual, lo que se traduce en que él mismo se pone en el rol del sembrador. Por su parte, el estudiante I señala una comprensión similar, pero hace parte a la comunidad a la que pertenece de la comprensión del mensaje.

Así las cosas, es claro que el texto es susceptible de ofrecer mensajes a niveles distintos y que, a pesar de ser un relato aparentemente sencillo, es preciso considerar qué aspectos pueden afectar en la comprensión que se hace del mismo.

**2.2. Actividad 2 (Haz memoria):** El ejercicio propuso con una actividad sencilla una concatenación de los hechos descritos en la parábola con alguno de los vividos por los estudiantes. El enunciado de la pregunta orientadora era “Piensa en una ocasión en que hayas tenido que repetir algo muchas veces para lograr hacerlo bien. ¿En qué pensaste?”. Considerando las respuestas de la población se puede señalar que hay hechos comunes que, conforme a la edad de los estudiantes partícipes de la actividad, generan cierto grado de frustración o molestia hasta que no se consiguen con relativa facilidad.

Los ejemplos enumerados por los estudiantes se pueden organizar en tres grupos. Por un lado, están los que para establecer la referencia eligieron actividades deportivas. Así, entre otros, el estudiante B afirma que “cuando me enfrentaba en un penalti que siempre fallaba, luego pensé y dije tengo que ser el mejor y no dejarme vencer” y el estudiante F señala que “En intentar hacer una jugada de fútbol”. Por otro lado, están los que asociaron la pregunta a

actividades referidas a *hobbies*. Por ejemplo, el estudiante C afirma sobre sí mismo que “en los dibujos que a veces hago, porque casi siempre tengo que empezar de nuevo”. El estudiante H habla extensamente sobre cómo aprendió a armar el Cubo Rubik mientras otros (Estudiantes E, J y K) insisten en escenarios de videojuegos. Finalmente, de toda la muestra solo los estudiantes A, G e I se refieren a actividades académicas.

Esto se puede interpretar como una muestra de las afinidades de los estudiantes respecto a su uso del tiempo libre. Es claro que las actividades extracurriculares, deportivas y de esparcimiento recogen más experiencias memorables para los estudiantes. Eso señala que el uso autónomo del tiempo libre es muy importante para ellos. Así, actividades escolares y responsabilidades quedan relegadas a favor de otras que les resulten más agradables.

Si se sigue la propuesta de los tres cerebros desde la interpretación de De la Torre, es claro que hay una tendencia abiertamente egoísta en términos de uso de tiempo. En otras palabras, en rarísimas ocasiones se considera una acción de impacto social como un espacio en el que se pueda tener dificultad pues ni siquiera se contempla dentro del espectro de actividades a las que un joven del perfil de la muestra dedicaría tiempo.

**2.3. Actividad 3 (Probemos nuestra atención):** El ejercicio se propuso como un punto de control. Es decir, en este punto se hacía una relectura rápida del texto, para así no perderlo de vista y, al mismo tiempo, mantener concentrada la atención de la clase. Hubo poca participación en la discusión propuesta específicamente en esta actividad. No obstante, en los tres grupos en los que se aplicó el taller, los grupos sostuvieron en general una actitud participativa y atenta.

**2.4. Actividad 4 (¿Qué clase de tierra somos?):** Hasta este punto la clase había sido orientada de forma muy afín a una cátedra tradicional en la que el docente, en este caso, la investigadora, orienta la reflexión y los estudiantes participan de acuerdo a sus intereses y preocupaciones relativas a los temas tratados. Sin embargo, la propuesta de una actividad grupal apunta al desarrollo de un diálogo reflexivo que nutra y llene de contenido más personal a la secuencia didáctica del taller.

La actividad (ver anexo 1) apunta en dos direcciones. Por un lado, a la definición de ciertos elementos mencionados en la parábola y, por otro, al reconocimiento personal en esos elementos. Dado el seguimiento que se hizo de la actividad en toda la población, se puede

afirmar que, si bien los aportes que se hicieron enseguida de la socialización fueron bastante positivos, la evidencia recogida con el instrumento de investigación no da cuenta de ello. No obstante, se pueden presentar los apuntes de los estudiantes C, G, H y K como muestra de las semejanzas y diferencias que se encontraron.

Estudiante C:

- El sembrador: la persona que incita a las personas a seguir el Reino de Dios.
- Sembrar: acción de comunicarse con los demás, así dando a entender su mensaje.
- Semillas: la acción en sí de seguir el Reino de Dios.
- La tierra: son aquellas personas que reciben el mensaje acerca del Reino de Dios.
- La tierra junto al camino: son aquellas personas que una vez escuchan este mensaje, no les interesa en nada y acaban olvidándose.
- Los espinos: personas interesadas en el Reino, pero debido a malas amistades, estos opacan su crecida y se olvidan.
- Tierra fértil: personas interesadas en el Reino de Dios. Aquellas que nunca lo olvidarán, son devotos a esto y nada los hará cambiar de opinión.

Fruto: Es la consciencia que (tienen) acerca del Reino de Dios aquellas personas devotas.

Considerando las respuestas se evidencia que hubo una reinterpretación del contenido inicial presentado en el resumen, que tendía a ser mucho más literal y que no daba indicios de presentar significados adicionales a cada elemento de la parábola.

Ahora bien, a pesar de que la parábola en este caso se comprende más como alegoría, resulta interesante la interpretación que hace el estudiante y a través de la cual logra acomodar conceptualmente las ideas presentadas en la reflexión de la clase y el contenido literal de la parábola con los conceptos a los que se le pidió diera significado.

Ya en el tema de significados es de resaltar que señala como sembrador a “las personas”. Lo terceriza, es decir, el estudiante lo maneja como un proceso externo a sí mismo. No obstante, cuando ofrece una interpretación a las semillas señala que se trata de acciones. Es decir que es claro que el mensaje, de hecho, no está constituido de palabras sino de acciones. En conjunto es una interpretación interesante en tanto que refleja parcialmente la interpretación original del modelo de la MST.

Estudiante G:



- El labrador: nosotros.
- Semillas: nuestras decisiones.
- Paisajes: las circunstancias.
- Sembrar: lo que hacemos.
- La tierra junto al camino: decisiones desviadas.
- Tierra pedregosa: decisiones mal encaminadas.
- Espinos: adversidad.
- Tierra fértil: metas.
- Fruto: logro.

El estudiante refleja de manera más sintética sus respuestas. Así, considerando la actividad 1 se evidencia que tiene una gran capacidad de síntesis. En su interpretación hace una distinción entre las decisiones, las acciones “lo que hacemos” y las circunstancias. De esta manera logra acomodar los conceptos presentados en el taller poniéndose a sí mismo como protagonista de la parábola englobándose en un grupo: “nosotros”. Así pues, si bien la idea del Reino, trabajada antes del desarrollo de la actividad, no está presente en su interpretación, subyace la idea de la decisión que deviene en acción y transforma las circunstancias.

Estudiante H:

- Sembrador: Dios
- Sembrar: enviar el mensaje de Dios de que podemos hacer muchas cosas.
- Las semillas: nosotros.
- . La tierra: ambiente en que decidimos estar.
- La tierra junto al camino: Ambiente donde las personas obran mal.
- . Tierra pedregosa: Ambiente donde no creen en Dios.
- Espinos: Ambiente, no. Personas que fingen ser amigos, pero en realidad no nos quieren ver bien.
- Tierra fértil: Ambiente ideal, buenas personas de buena fe.
- Fruto: La recompensa que se ve alcanzada después de todo un proceso.

Contrario a los otros estudiantes, en este caso ya no se incluye la figura del intérprete en la idea del sembrador sino en la semilla. Así, las personas son las que ejecutan una acción que fructifica. Esta interpretación, aunque mediada por un lenguaje distinto coincide con la propuesta descrita en el cuadro de la MST. Así, la tierra, en sus diferentes presentaciones es más un espacio susceptible a ser transformado en virtud de la acción de la siembra, es decir,

el envío del mensaje. Resulta interesante la resignificación desarrollada por el estudiante en tanto que asocia ciertas características de la parábola a elementos perceptibles de la realidad. Así, las personas hipócritas, definidas por comprensión al hablar de los espinos, se deslindan de la idea de ambiente que había expuesto en los otros elementos de la parábola.

Si se compara esta respuesta con la ofrecida en la actividad 1 se evidencia que la idea de ambiente como contexto en el que es posible realizarse o no ya estaba presente. No obstante, él asocia nuevos significados presentes en la actividad y complementa su interpretación dándole así más sentido al relato.

Estudiante K:

Yo asociaría el sembrador con Dios, debido a que es el que no(s) transmite su mensaje. Las semillas son la palabra de Dios, porque si estas llegan a germinar, podremos vivir. La tierra la asociaría a nuestras vidas, debido a que, si nosotros queremos recibir el mensaje, el mensaje (la semilla) podrá germinar, pero si nuestro corazón es duro, será tierra pedregosa, la cual no querrá germinar el mensaje. Pero habrá otras tierras (como la de los espinos) donde otras plantas no querrán que el mensaje germine.

El estudiante K, al igual que el estudiante C, presenta en las respuestas anteriores una interpretación literal de la parábola. Sin embargo, luego de la reflexión desarrollada en la clase propone un ejercicio mucho más elaborado respecto a la construcción de inferencias lógicas en el texto. Así, construye un texto compacto, no en lista como en la propuesta de clase, en el que describe una reconstrucción más meditada del texto.

Cabe destacar que se pone a sí mismo, ya no en el sembrador o en las semillas, como los otros estudiantes, sino en la tierra. Se asume a sí mismo como receptor del mensaje del Reino, no como transmisor ni como mensaje hecho acción.

Ahora bien, respecto a la clase de trabas que individualmente puede identificar en sus actos en la tarea del anuncio, considerando la reflexión hecha con anterioridad la mayoría señalo cómo ellos mismos reproducían uno o varios modelos de injusticia a través de actos de intolerancia, indiferencia y mal trato y, de hecho, algunos de ellos arriesgaron en identificarse claramente como cierta clase de tierra distinta a la fértil. No hay muchas explicaciones al respecto, no obstante, sí es evidencia de una fuerte autocrítica, muy valiosa

considerando la edad de los participantes y la poca inclinación que, en términos generales, manifestaban tener frente a situaciones complejas o que implicaran algún esfuerzo social.

**2.5. Actividad 5 (¿Estoy dispuesto a perder?):** La actividad se concentraba en dos preguntas, a saber, “¿Realmente puedes hacer algo por quienes sufren estos tipos de injusticia (desigualdad, pobreza extrema, discriminación étnica y cultural)?” y “¿Qué debes perder para lograr cambios en estos aspectos?”)

La reflexión que se dio en clase fue, ciertamente, mucho más rica que su expresión en la evidencia de la herramienta de recolección de datos. No obstante, es claro que hay dos posiciones fuertemente diferenciadas. Por un lado, hay un grupo de estudiantes que consideran que individualmente no pueden hacer nada y no están dispuestos a hacer ningún tipo de esfuerzo que saben de antemano va a ser en vano. El estudiante C sirve como una síntesis clara de esta posición al afirmar que “no puedo hacer nada porque yo solo no puedo generar ningún cambio. En cambio, lo único significativo que se puede hacer es incentivar a más personas a hacerlo”.

La posición contraria se condensa en la respuesta del estudiante K que señala que “Sí, porque puedo hacer campañas o diferentes acciones que ayuden a esta situación. Debo perder el miedo y luchar por sus derechos”. El reconocimiento de “perder el miedo” como acción principal es fundamental pues la frustración, tema fundamental dentro de la interpretación de Gonzalo de la Torre, es el inicio de las acciones con las que se pone en marcha la cosecha del Reino de Dios.

## **2.8. Resultados**

### **2.8.1. Acerca del taller como planteamiento teórico.**

El taller en su diseño se concibió como el encuentro entre una temática propia del área planteada desde las preguntas problema sugeridas por los lineamientos de la ERE, entendida esta desde una perspectiva liberadora y el modelo hermenéutico de Gonzalo de la Torre.

La presentación temática se demostró exitosa en tanto que fue posible, con apoyo del material del taller, dar a conocer los elementos básicos del pasaje bíblico. De esta manera se hizo un ejercicio de comprensión lectora a través del cual se señaló con claridad a los personajes, el contexto histórico y el mensaje que se deseaba transmitir presentando, de este modo, las tensiones internas a las que apunta el mensaje evangélico y la relación que tiene con la contemporaneidad de la población a quien se dirigió.

Como bien se señaló en el análisis de información, es claro que el objetivo no se alcanza con toda la población, no obstante, sí se logra con buena parte de ella. La muestra refleja que la sencillez de la propuesta teórica permite la comprensión literal del texto.

Es preciso señalar que, como se evidencia en los fragmentos citados de los instrumentos, la interpretación no es unívoca. No obstante, la multiplicidad en la interpretación del texto es una oportunidad especialísima para insistir más en el mensaje intrínseco de la parábola. En el caso de esta población, el relato no era desconocido lo que facilitó el manejo temático y contextual que se hizo en el desarrollo de la clase. Así, no es difícil atender las exigencias metodológicas que propone la interpretación que hace De la Torre desde la concepción de los tres cerebros.

La propuesta teórica concibe que del mismo modo que en la parábola se pueden identificar tendencias filantrópicas y egoístas entre las que un sujeto puede elegir, en la vida de los estudiantes se pueden hacer paralelos a través de los que puede concienciarse de su posición en su contexto. Esa concientización está mediada por el diálogo en torno a problemas propios de la realidad a la que pertenece y sobre ellos debe actuar. Si bien es cierto que el ejercicio del taller no reflejó, por cuestiones de tiempo y seguimiento, unos resultados tan profundos como se esperó en un primer momento, es igualmente cierto que como práctica pedagógica sugiere que la implementación de talleres en los que se consideren estas variables teóricas puede tener resultados muy positivos a medio y a largo plazo.

### **2.8.2. Acerca del taller como planteamiento práctico.**

Como se comentó con anterioridad, la aplicación del taller propone una estrategia pedagógica a través de la que es posible conciliar las experiencias de vida de los estudiantes con el relato parabólico.

La dinámica de clase hace resaltar que el diálogo es una herramienta fundamental para el buen desarrollo de la actividad. Así, este puede concebirse como algo que se da entre iguales, transformando el rol del docente en el aula frente al grupo de estudiantes. Así, en el ejercicio de comprender juntos el texto, este se hace más valioso pues se enriquece con la experiencia particular de los participantes.

La MST como didáctica dentro del ejercicio de la ERE se demostró muy efectiva en tanto que permite a los estudiantes y al docente establecer qué características de los seres humanos se transparentan en la narración. Si bien es cierto que De la Torre plantea un ejercicio en el cual cada estudiante traslada al esquema la información en función de lo que él o ella consideran que son las características egoístas o filantrópicas del ser humano, se decantó por hacerlo con anterioridad dado el tiempo que se tenía previsto para la actividad y el escaso seguimiento que podría hacerse de todas las propuestas.

Cabe señalar que, si bien todos los estudiantes tenían el texto de la parábola ubicado en la matriz desde la presentación del taller, cada estudiante se acercó a la interpretación del pasaje bíblico de una forma distinta. Los resultados no fueron los esperados en todos los casos. Así las cosas, algunos estudiantes mantuvieron una perspectiva fabulística de la parábola, no obstante, hubo casos en los que se pudo evidenciar en que el mensaje propuesto desde la matriz en la perspectiva de De la Torre<sup>104</sup> también fue desarrollado durante la aplicación del taller.

Conforme a los datos ofrecidos en el análisis se puede afirmar que la discusión sana, que parte de la realidad y resignifica los conceptos que se tocan en la parábola en cada uno de las actividades del taller, es una estrategia exitosa en la construcción de sentido del texto proclive a la identificación de estructuras de opresión en la práctica docente de la ERE.

---

<sup>104</sup> De la Torre. *Las parábolas que narró Jesús*. 167ss.

Es preciso destacar que el disenso en el ejercicio pedagógico de aplicación del taller propició que se establecieran ejemplos y que se tocaran temas que no estaban contemplados inicialmente en la elaboración del taller. Así, pues, se puede enumerar como uno de los resultados la necesidad de un espacio de retroalimentación contemplado como criterio de comprensión entre las características de la ERE desde una perspectiva liberadora, donde el taller se actualice respecto a las referencias y ejemplos que se utilicen para así lograr, al mismo tiempo, un impacto mayor y una recordación más duradera de los contenidos.

Los contenidos de la ERE se plantean desde una perspectiva complementaria a las otras asignaturas. Apuntan a cuestionar y a argumentar su posición respecto a la comprensión que tienen de la realidad a la que pertenecen y al papel que juegan en ella desde una dimensión religiosa. En el caso del tema que ocupa el taller, a entender, la frustración tratada desde el pasaje del buen labrador que sabe perder, se puede afirmar como positivo el resultado, a entender, la asimilación de los estudiantes del texto y su uso para compartir aquellas cosas cotidianas que los frustran.

### **2.8.3. Acerca del taller como planteamiento crítico.**

El taller como ejercicio en el contexto de la ERE desde una perspectiva liberadora apunta a la transformación social. Así, de acuerdo a los datos que ofrecen las evidencias del taller, se puede señalar que los estudiantes no se consideran individualmente importantes en tanto que agentes de cambio social. Sin embargo, y más allá de eso, sí tienen una opinión muy alta de sí mismos en lo relativo a su capacidad de convocatoria.

En líneas generales esta afirmación, inicialmente contradictoria, toma sentido si se tiene en cuenta que los participantes entienden por convocatoria cualquier tipo de seguimiento que se realice de forma digital, bien por redes sociales o por cualquier tipo de aplicación o plataforma. Individualmente reconocen no ver mucho sentido en las acciones que puedan generar ellos solos. Esto evidencia que la frontera entre vida real y digital, al menos para la población que pertenece al perfil de la que participó en la actividad, cada vez es más borrosa.

## 2.9. Balance

Considerando que el objetivo general de la presente investigación es explicitar las prácticas de aula que surgen en el contexto de la Educación Religiosa Escolar desde una perspectiva liberadora a través del uso didáctico de la Matriz Social Triádica para el diseño y aplicación de un taller en torno a la parábola del buen labrador que sabe perder (Mc 4, 3-8) con jóvenes de grado noveno, es preciso hacer ciertas consideraciones a la luz de los resultados anteriormente expuestos.

- En este capítulo se expone la parábola como género literario y el contenido temático particular de la parábola del buen labrador que sabe perder (Mc 4, 13-20). Se recoge el concepto de parábola y sus generalidades. Para tal fin se propone un diálogo entre autores como Pikaza y Guijarro con Gonzalo de la Torre, para así evidenciar la forma en la que se articula la clave hermenéutica que ofrece la Matriz Social Triádica a la luz de un estudio más general sobre este tema específico. Finalmente, se aborda el análisis de la parábola del buen labrador que sabe perder y se establece una relación entre lo enunciado por otros estudiosos de este texto bíblico con lo señalado por Gonzalo de la Torre. Esto tiene el ánimo de ofrecer elementos de juicio con los que comprender el diseño e implementación de un taller de enseñanza-aprendizaje de contenidos de la ERE que contemple la riqueza de los principios teóricos antes enumerados.
- El taller se presentó como una herramienta adecuada para el contenido de la ERE. En él, como se pudo evidenciar a través de la discusión y trabajo de clase desarrollado a partir del trabajo sobre la tolerancia a la frustración a partir de una lectura de la parábola del buen labrador que sabe perder, se conjuntan de forma armoniosa el modelo hermenéutico de Gonzalo de la Torre en el contexto de la ERE desde una perspectiva liberadora.
- Establecer las generalidades de la parábola como género literario permitió a la investigadora contar con elementos suficientes para facilitar el paso de una concepción fabulística del pasaje bíblico a una que se adaptara más a la propuesta hermenéutica de la MST.
- Hacer una valoración teórica del texto parabólico enriqueció en ejercicio de aula en tanto que ofreció herramientas gracias a las cuales se pudo desarrollar mejor la dinámica

propuesta por el modelo hermenéutico de la Matriz Social Triádica. Esto se pudo evidenciar en el diálogo que se sostuvo con los estudiantes durante la implementación del taller, en el que gracias a los aportes de autores como Pikaza y Guijarro se densificó la propuesta de De la Torre.

- Si bien esta investigación desarrolló un taller en el que se trató el caso específico de una relectura de la tolerancia a la frustración desde la parábola del buen labrador que sabe perder, es claro que la apuesta de investigación se orienta a la identificación de elementos que permitan desarrollar prácticas en las que didácticas como la MST tengan lugar que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la Educación Religiosa Escolar.



### **3. Aportes de la Matriz Social Triádica para el desarrollo de la ERE en perspectiva liberadora para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Este capítulo abordará la consecución del objetivo general de la investigación, a entender, explicitar las prácticas de aula que surgen en el contexto de la Educación Religiosa Escolar en perspectiva liberadora a través del uso didáctico de la Matriz Social Triádica para el diseño y aplicación de un taller en torno a la parábola del buen labrador que sabe perder (Mc 4, 3-8) con jóvenes de grado noveno. Para ello se considerará, en primer lugar, el uso de la MST como eje didáctico de la clase de ERE y de los aportes que surgen de esta relación; y, en segundo lugar, la forma en que la presentación de los contenidos planteada por el taller se pudo articular con los contenidos propuestos desde los lineamientos de ERE. Ambos ejercicios se desarrollarán a partir de las categorías desarrolladas en el primer capítulo que más relevancia tuvieron a lo largo de la investigación, así:

#### **3.1. Principios**

En el taller se puede evidenciar que la ERE puede ser concebida como un espacio de concientización en tanto que propicia reflexiones en torno a la acción humana desde la dimensión religiosa. En este sentido, a través de la implementación del taller se realiza el principio de Encarnación pues se planta en la realidad la conexión entre esta y la fe en la praxis social. Así pues, hablar abiertamente sobre situaciones que frustran a los coaprendientes, es decir a estudiantes y docentes por igual, en el contexto de la ERE, humaniza.

En este mismo sentido, como experiencia humanizadora, un taller que contemple esta relación entre realidad y la dimensión religiosa visibiliza formas en las que las personas que participan del acto educativo tienen miedo y se inmovilizan. Al visibilizar los miedos, reflexionan sobre qué acciones desarrollar para que estas dinámicas cambien. De este modo, y en forma concatenada, se realizaría el principio de concienciación.

En la humanización el diálogo es una herramienta fundamental en tanto que es proclive a generar empatía, es decir, ponerse en los zapatos del otro. Este acto pone en marcha

dos ejercicios que, idealmente, se llevan a cabo en todo el proceso educativo, a entender, el reconocimiento del otro como alguien de igual condición a la propia; y el reconocimiento del otro, en tanto que poseedor de una manera original y distinta de ver el mundo que merece ser respetada. Así, actos tan sencillos como el respeto por los turnos conversacionales, el uso prolijo del lenguaje para referirse al otro y la franca curiosidad respecto a la manera en que el otro describe su realidad realizan, en el ejercicio del taller, el principio de pluralidad e inclusión.

El taller acerca del buen labrador que sabe perder se planteó como una posibilidad didáctica en la que era posible trascender a la comprensión simplista de la parábola como una fábula, a la de un texto con un sentido profundo de vocación evangelizadora tanto por su origen como por su interpretación. En esta medida, en el ejercicio del taller se procuró favorecer la crítica en todos los coaprendientes para que desarrollarán, a partir de una lectura del hecho religioso, un acercamiento al mensaje del texto. Como se ha descrito, la forma en la que se desarrolló esta comprensión de la lectura tiene muchas aristas, sin embargo, en ella es posible destacar el carácter social de las observaciones hechas por las participantes. Así las cosas, el ejercicio realiza el principio de fe crítica y desprivatizada en tanto que llama la atención sobre cómo la parábola es un mensaje para todos y cada uno de los participantes. Es decir, para todos, pues somos parte de una comunidad y para cada uno, porque las acciones dependen de las decisiones que individualmente se toman.

Considerando todo lo anterior es posible explicitar, entonces, que la práctica de aula que se posibilita al implementar un taller que contemple la MST como didáctica favorece la realización de principios que hacen de la ERE un escenario de liberación.

### **3.2. Dimensiones**

Del conjunto de dimensiones en las que la ERE plantea horizontes para su acción pedagógica, el taller planteado en esta investigación tuvo incidencia especialmente en tres, a entender, metanóica, histórica y de alteridad, así:

a) Dimensión Metanóica: En el taller se concibió la práctica de la ERE como un espacio de diálogo. Como se ha señalado con anterioridad, en él se reflexionó sobre un

problema del grupo, a saber, la baja tolerancia al fracaso en torno a la lectura de la parábola del buen labrador que sabe perder. A partir de ella y de sus interpretaciones se generó un reconocimiento de las dinámicas que hacen que este problema trascienda de lo individual a lo social dentro y fuera del grupo. Luego, desde este reconocimiento, se dio lugar a posibles escenarios de transformación de esas dinámicas que depende, claro, de las acciones que en conjunto se desarrollen.

Así pues, la dinámica de la clase cambió pues la investigadora procuro ser partícipe de una comunicación horizontal en la que intervino como una coaprendiente que no pretendía dirigir el proceso formativo sino, más bien, proponer en condiciones de igualdad su punto de vista respecto a las posibilidades de interpretación que ofrece el texto parabólico para el problema identificado en la dinámica propia del grupo. En este ejercicio, todos, estudiantes y docente, caminaron juntos hacia la identificación de las características propias del grupo respecto a problemas que se derivaban de la frustración como hecho común en la vida escolar. De esta identificación surgieron propuestas de acción que, si bien son importantes, generaron conciencia sobre la importancia de saber sobrellevar las pérdidas, esta reflexión se derivó de la lectura y análisis de la matriz de la parábola puesta en el contexto del curso.

b) Dimensión histórica: A partir de las concepciones de la ERE liberadora se estableció la relación que tiene el relato con situaciones propias de la cotidianidad de los estudiantes. Así, se evidencia que el texto no es meramente la narración de una fábula, sino que tiene una posibilidad de interpretación próxima al lector. En esta medida la acción descrita en la parábola *habla* al lector sobre su realidad sin desconocer que parte de un contexto distinto. No lo llama a hacer analogías ni a buscar correspondencias sino, más bien, lo interpela sobre su forma de actuar.

Cabe señalar que las posibilidades de la actividad estuvieron limitadas por el tiempo que se dedicó al taller. No obstante, es posible suponer que una práctica continuada de actividades en las que la MST sea la herramienta didáctica dispuesta por el docente para la clase puede resultar en una comprensión de la realidad en la que el participante de la actividad tome conciencia de las formas en las que determinados modelos culturales coartan su libertad. La identificación de tendencias filantrópicas, egoístas y de posibilidades de decisión

entre ellas en el plano individual en el contexto de problemas próximos a su realidad, como lo fue en este caso concreto el de la frustración, da pie al reconocimiento del papel histórico que cada participante tiene lo que es, en suma, la realización de una comprensión religiosa de su existencia en tanto que lo religa/reúne con el mundo al que pertenece de una forma más honesta.

c) Dimensión de alteridad: El taller se concibe como una actividad en la que sus participantes trabajan juntos y, en ese acto, dialogan. En tanto que el diálogo se propone como ejercicio constante en la realización del taller, las exigencias de su práctica hacen necesario unos mínimos de tolerancia y respeto respecto al otro. Así las cosas, el diálogo pone en común opiniones, maneras de ver el mundo e interpretaciones variadas donde se realiza el reconocimiento del otro como alguien distinto a sí mismo que merece y necesita ser escuchado.

Dentro de la dinámica de clase que se desarrolló en esta investigación se pudo evidenciar cómo se puede iniciar una relación que no partió del principio de igualdad, en tanto que las características propias del grupo hacen que sus miembros tengan muy claras sus diferencias, sino que contempló la alteridad como una característica positiva. Así las cosas, el ver al otro en sus diferencias hizo que quienes asumieron la propuesta de clase con rigurosidad reconocieran hasta cierto punto la importancia y el valor que tiene la diferencia. Así, del diálogo surgieron, como se puede evidenciar en el análisis de resultados, propuestas y consensos que no habrían sido posibles en un grupo homogéneo.

### **3.3. Mediación**

Atendiendo las mediaciones descritas en el marco teórico, se puede señalar que en la actividad que se describe en esta investigación la mediación histórico-cultural se desarrolló en tanto que se intentó vincular la experiencia vital de los participantes, a entender, las experiencias de frustración que han podido tener sus vidas y la manera de afrontarlas, con la propuesta evangélica expresada en la parábola.

En otras palabras, lo que se buscó en la experiencia de clase fue mediar entre la propuesta evangélica y la experiencia de vida a partir de hechos concretos con un significado más próximo que el que propone la lectura.

Ahora bien, en lo relativo a la mediación política, el problema de la frustración se planteó desde la posibilidad de incidencia en la solución de dinámicas de desigualdad y discriminación. Se dio por sentado que no todas las iniciativas podían ser exitosas y se proveyó un escenario en el que se considerarán horizontes de acción que tuvieran posibilidades de éxito. En este ejercicio se evidenció que la frontera entre el mundo real y el mundo virtual es cada vez más borrosa pues, considerando las afirmaciones de los participantes, las iniciativas virtuales se consideran abiertamente exitosas así no generen ningún cambio real. En esta medida, la virtualización de la vida podría ser comprendida como un espacio de opresión pues si bien vincula a miembros de una comunidad social en alrededor de una causa común, no genera ningún cambio, al menos, en las dinámicas propuestas en la clase.

Así pues, la práctica de aula que surge del encuentro de la ERE y la MST favorece una mediación histórico-cultural en la que se visibiliza una experiencia que todos los hombres y mujeres tienen en común, es decir, esos momentos de fragilidad en los que no saben lidiar con un fracaso, da lugar a la búsqueda de alternativas para poder emprender de nuevo una tarea en tanto que la lectura parabólica propone no perder de vista la meta que se desea alcanzar.

#### **3.4. Contenidos: Articulación de una ERE en perspectiva liberadora con los lineamientos propuestos por la CEC**

Considerando los contenidos planteados por la CEC en el documento de estándares, como ya se ha señalado, el taller se enmarca dentro del eje temático propuesto para grado noveno en el que se trata la moral. Dentro de este eje temático, se contempló el tema de “Jesús: fundamento de la moral cristiana”, señalado en el enfoque bíblico-cristológico que corresponde al contenido presentado a la población con la que se trabajó para el segundo

trimestre del año lectivo. Este tema propone múltiples preguntas problema, entre las cuales se eligieron tres para desarrollar la propuesta del taller. Estas preguntas fueron:

- ¿Cómo asumió Jesús los diversos conflictos morales de su cultura?
- ¿Cuál es la novedad en la enseñanza moral de Jesús?
- ¿Por qué el encuentro con Jesús generó cambios morales en algunos personajes de su época?

Estas preguntas se abordaron de forma transversal a la discusión acerca de la forma en la que se asumen los fracasos y cómo se pueden tolerar. El ejercicio que se desarrolló en el aula, consistió, en presentar de forma paralela lo que narraba la parábola del buen labrador que sabe perder (Mc 4, 3-8), con hechos que ellos pudieran compartir de su vida. Cabe señalar en este punto que la recepción de la lectura del pasaje bíblico fue heterogénea. Hubo participantes para los que la actividad no conectaba con su realidad concreta o no despertaba su interés y no participaron tan activamente como otros que comentaron más abiertamente sus opiniones, impresiones y experiencias.

Esta transversalización se hizo para presentar la Matriz Social Triádica y con ella dar contexto a la lectura bíblica y tener elementos para comparar la realidad a la que se refería Jesús en la parábola y la propia de los estudiantes. Si lo ponemos en relación con los contenidos contemplados por Meza Rueda y Suárez Medina, se aproxima a un desarrollo temático sobre el sentido de la vida, en tanto que intenta, a través de la reflexión, dar lugar a elementos que pueden ayudar a contestar la pregunta “¿Cuál es el camino para conseguir la verdadera felicidad?”<sup>105</sup>.

El uso didáctico de la MST en el contexto de la ERE evidenció que la frustración se comprende como una actitud en la que hombres y mujeres renuncian a un objetivo determinado. Esta actitud está mediada por usos y costumbres de personas cercanas a los coaprendientes (amigos, familiares, ídolos juveniles). En otras palabras, se ha normalizado renunciar a objetivos y, al mismo tiempo no se ha dado señas sobre qué actitud tomar frente a la pérdida que implica esta renuncia ni cómo retomar el rumbo para plantearse un nuevo

---

<sup>105</sup> Meza Rueda y Suárez Medina. *Educación para la libertad*. 167.

objetivo. En tanto que es una actitud aprendida, genera conciencia sobre esa dinámica abraza a todo el ejercicio como una práctica liberadora.

### **3.5. Didáctica: La MST como saber constructor de conocimiento**

Se puede afirmar, considerando los resultados de esta investigación, que el encuentro del modelo hermenéutico de Gonzalo de la Torre en el contexto de la ERE en perspectiva liberadora propicia un perfeccionamiento en sus aspectos más significativos así:

- En lo relativo al análisis hermenéutico, la concreción lograda por De la Torre se enriquece por el énfasis que hace la pedagogía liberadora en el impacto social desde la ERE. Así, la propuesta metodológica que hace la MST cobra más sentido del que en sí ya tiene dadas las características propias del enfoque propuesto para la Educación Religiosa Escolar.

En esta misma línea, el levantamiento del mapa espiritual que propone De la Torre a través del esquema que rescata la teoría del cerebro triple no queda solo como un contenido temático, importante en la fundamentación teórica en Teología, pero quizá demasiado denso en la práctica de la ERE, sino que se incorpora a través de una dinámica más dialógica a los aprendizajes de los participantes del acto educativo.

- Respecto al análisis que se hace del poder de dominio desde el contexto propio de la parábola, elemento este que se desarrolla a partir de los lineamientos de la MST, la ERE en perspectiva liberadora lo enriquece con experiencias concretas de concientización en los que se posibilitan escenarios de socialización sobre lo que piensan los participantes del acto educativo de las estructuras a las que pertenecen.

La conciencia que se tiene de los contextos de la parábola se enriquecería si se parte de la realidad inmediata de los participantes para establecer una conexión entre la posible intención comunicativa original, expresada en el texto de la parábola, y las interpretaciones que puedan tener quienes la escuchan en nuestro tiempo, en el contexto de la ERE.

Esta concientización influye también en la construcción de conceptos comunes respecto a los valores y virtudes que se ponen en práctica en la vida social. Es preciso señalar que de nada sirve saber qué es la solidaridad, el respeto o la humildad si no se hace nada para formar personas solidarias, respetuosas y humildes.

- Finalmente, respecto a la transformación social y la contemplación de las opciones que hizo Jesús frente a los modelos de sociedad existentes, la coincidencia es clara. Así como la ERE en perspectiva liberadora, desde sus principios, llama a una praxis transformadora, a la definición de estrategias de cambio, a la búsqueda de una sociedad más justa, la MST nos llama a la reflexión en torno a las decisiones que es posible tomar en donde cada individuo hace la diferencia.

Este punto es central señalar que, considerando los resultados de la investigación, si bien no es difícil identificar cuándo una persona es egoísta o elige en favor de la comunidad, sí resulta más complejo establecer qué puede hacer la persona para cambiar las dinámicas que se desencadenan por la preferencia de actitudes egoístas sobre las filantrópicas.

### **3.6. Evaluación**

En atención a las consideraciones hechas en el marco teórico, la evaluación del taller se hizo de forma cualitativa, no cuantitativa. Cabe señalar que, por la dinámica propia del taller, a entender, una actividad puntual dentro del conjunto de las que están previstas para el desarrollo de la clase de Educación Religiosa Escolar, no hubo una retroalimentación en los términos que se proponen desde la ERE en perspectiva liberadora.

El ejercicio de evaluación del taller se centró más en el análisis del uso que hicieron los participantes de la MST que en el enlace entre lo que se propuso en la clase y la realidad. En este sentido la evaluación que se ejecutó se describe en el análisis de datos de la muestra, y sobre ella se puede señalar lo siguiente:

- La evaluación cualitativa da lugar a sopesar si la práctica fue diseñada de forma consistente con las necesidades del grupo. Es decir, en ella se evidencia si al hacer el diagnóstico se acertó o no con la propuesta pedagógica o no. En el caso concreto de esta investigación se puede afirmar que, en virtud del diagnóstico que se construyó con el apoyo de la comunidad académica, la propuesta del taller sí ofreció respuestas a problemas específicos de la población con la que se adelantó la práctica de aula.

- En el ejercicio de evaluación se puede, además de lo anterior, visibilizar qué elementos de la práctica pedagógica se pueden reforzar y cuales es preciso favorecer. En esta



lógica resulta muy fructífero el análisis del diálogo horizontal en el ejercicio de clase. Se demostró como una herramienta que invita a la participación activa por parte de los co-aprendientes y que posibilita al docente abrir la dinámica de clase a otros temas próximos a los estudiantes que no se contemplaron en el ejercicio de diseño.

- En el análisis de la evidencia resultado de la aplicación del taller se da cuenta de que hubo estudiantes con lo que no se alcanzó el objetivo propuesto para la actividad, es decir, proponer una relectura de la parábola del buen labrador que sabe perder considerando los planteamientos de la MST y los criterios de la ERE en perspectiva liberadora. En esos casos se puede afirmar que no se logró un vínculo entre la realidad del estudiante y la propuesta del pasaje bíblico. Sin embargo, fruto del mismo análisis, también se puede afirmar que hubo casos en que la propuesta fue exitosa en tanto que se logró ver que la parábola habla sobre la propia vida y que llama a una transformación personal. En el entendido de que la propuesta sí resulta efectiva es preciso considerar, para futuras aplicaciones, un proceso de gestión más extenso, lo que se traduce en una dedicación más extensa en términos de tiempo a ejercicios como el del taller que se plantea en esta investigación.

### 3.7. Conclusiones

Como conclusiones del ejercicio investigativo se puede afirmar que:

- Hacer una caracterización de la ERE en perspectiva liberadora desde el plano legal permite comprender la forma en la que el área se articula en el proceso de formación dispuesto en la educación básica y media.
- La identificación de las características de la ERE en perspectiva liberadora es un ejercicio enriquecedor para un docente en formación en tanto que ofrece luces sobre el ser y quehacer de su práctica en el aula. La formación bajo un esquema bancario que se favorece en el contexto escolar debe ser enfrentado contemplando el acto educativo desde perspectiva nueva que se centre en el estudiante como protagonista de su propia vida y como agente de cambio social.

En mi experiencia como docente en formación considero que el desarrollo de este trabajo me abre los ojos a una nueva manera de concebir el ejercicio de aula, así como la tarea de preparación de clase y la construcción de diagnósticos para el desarrollo temático de la práctica docente.

Desde las consideraciones teóricas revisadas para desarrollar esta investigación, que abarcan más de lo que puede consignarse en este documento, es claro que tener clara una concepción antropológica del individuo cuyo proceso formativo se acompaña es fundamental. Esta concepción es el punto de partida para que el quehacer del docente no se reduzca a una presentación de actividades inconexas, sino que se concatenen de tal manera que fomenten la formación integral de la que la ERE hace parte.

- La experiencia vital ofrecida por el semillero de investigación en Hermenéutica Bíblica Latinoamericana fue fundamental para el desarrollo del proyecto en tanto que ofreció herramientas para su puesta en marcha. Así, el acercamiento a autores como Gonzalo de la Torre fue posible a través del espacio que ofrece el semillero. Desarrollos hermenéuticos como la Matriz Social Triádica nos hacen conscientes de que el acercamiento a la lectura de la biblia es un lugar especial de encuentro con Aquel que habla a través de sus palabras; adicionalmente, estos sistemas, fortalecidos dentro de la

reflexión sobre la ERE, ayudan a quienes, como los docentes, construyen sociedad acompañando procesos de formación en tiempos como los que corren.

- La identificación de las características de la MST como saber constructor de conocimiento resulta en un reto didáctico interesante. Esto es así en virtud de la revisión autónoma que debe hacerse como docente para poder llevar a cabo una interpretación clara, ordenada y ajustada quede lugar a la circulación hermenéutica que propone Gonzalo de la Torre.

Comprender la propuesta de la MST implica mirar hacia adentro e identificar en el contexto propio tanto las tendencias acaparadoras y egoístas como las humanizantes y comunitarias para así comprender la elección racional que se hace frente a las vicisitudes propias de la vida para así poder hacer una correcta interpretación de los diversos pasajes bíblicos que son susceptibles a este tipo de ejercicio.

- El ejercicio de diseño de un taller en perspectiva liberadora de la ERE implica decantarse por una definición de lo que significa hacer un taller. Como docente en formación puedo afirmar que dada la abundante información que hay al respecto es complejo conciliar la propuesta de la ERE en perspectiva liberadora con una estructura práctica para el desarrollo de la clase. Es un espacio en el que es necesario contemplar muchos criterios que cumplir de forma equilibrada y ordenada. No obstante, la consideración de los ejes temáticos del Ministerio de Educación y la sugerencia que ellos mismos hacen respecto al desarrollo de actividades que favorezcan la creación de espacios donde se ofrezcan aprendizajes significativos es muy valiosa. Adicionalmente, la consideración que se hace del eje temático contemplado por la CEC para el nivel escolar cierra un poco las posibilidades haciendo que sea más asible la práctica pedagógica que se plantea en este documento.
- Es preciso elaborar un ejercicio de diagnóstico más estructurado que permita desarrollar actividades con una profundidad mayor en función de las necesidades específicas de la población con la que se trabaja. Así las cosas, esta investigación pudo enriquecerse más con el apoyo de más miembros de la comunidad académica (padres de familia, directivos, entre otros).

- La Matriz Social Triádica se revela como un saber constructor de conocimiento en la medida que pone al alcance de una comunidad específica los que fueron, posiblemente, los contextos propios de Jesús para ser comparados con los propios. Adicionalmente, ofrece, como herramienta didáctica, un esquema sencillo, claro, fácil de manejar y de explicar en el contexto del aula de clase, que hacen de ella un soporte muy importante para un docente de ERE que quiera desarrollar su práctica en perspectiva liberadora. Esto es así dado que en la matriz se transparentan elementos comunes a todos los hombres, a entender, tendencias egoístas, comunitarias y opciones de decisión que sería difícil abordar sin ella.
- Dada la especialísima realidad de la que somos parte, la reflexión profunda sobre los aportes que hace la Hermenéutica Bíblica Latinoamericana se hace no solo pertinente sino necesaria. Es de esta forma en que se comprende que propuestas como la Matriz Social Triádica resultan invaluable para la realización de una Educación Religiosa Escolar en perspectiva liberadora que realmente haga que los sujetos partícipes de proceso de enseñanza-aprendizaje sean conscientes de su papel histórico, su contexto y las posibilidades de acción que tienen al asumir con claridad la dimensión religiosa que les permite reunirse con los otros, con el mundo al que pertenecen y con Dios.
- El desarrollo de la ERE en perspectiva liberadora es un proyecto muy ambicioso y exigente que debe ser asumido con rigurosidad para que las metas que se propone se alcancen a cabalidad. Este ejercicio puntual sólo muestra una parte mínima de las posibilidades que tiene una práctica que realiza las aspiraciones de un docente que quiere hacer parte de una dinámica transformadora.

## Referencias

- Cano, Agustín. “La metodología de taller en los procesos de educación popular”. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51., [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf)
- Conferencia Episcopal de Colombia. (Ed.). *Lineamientos de Educación Religiosa nivel de preescolar y básica primaria*. Bogotá D.C.: Quad Graphics. 2017
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia. 1994.
- Coy Africano, María. “Educación religiosa escolar ¿Por qué y para qué?” *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu* LI (152): 49-70. 2009
- De la Torre, Gonzalo. *Las parábolas que narró Jesús*. Quibdó: Ediciones Fundación Universitaria Claretiana. 2010.
- Meier, Celito. *La educación a la luz de la pedagogía de Jesús de Nazaret*. Bogotá: Ed. Paulinas. 2006.
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. México D.F: Ed. Siglo XXI. 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ed. Morata. 2001.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogía del oprimido*. México D.F: Ed. Siglo XXI. 1972.
- Guijarro, Santiago. *Los cuatro evangelios*. Salamanca: Ed. Sígueme. 2012.
- Meza Rueda, José Luis; Suárez Medina, Gabriel; Casas Ramírez, Juan Alberto; Garavito Villarreal, Daniel; Lara Corredor, David Eduardo; Reyes Fonseca, José Orlando. “Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora”. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 15 (28): 247-262. 2015
- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 4500 de 2006 (diciembre 19) 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.* Colombia: Diario Oficial. AÑO CXLII. 2006.

Osses Bustingorry, Sonia; Sánchez Tapia, Ingrid y Ibáñez Mansilla, Flor Marina. “Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico”. *Estud. Pedagóg.* 2006, vol.32, n.1, pp.119-133. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052006000100007&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007&lng=es&nrm=iso)>

Pikaza, Xavier. *Evangelio de Marcos.* Barcelona: Ed. Verbo Divino. 2012.

## Anexos

### Anexo 1. Unidad Didáctica

**COLEGIO EMMANUEL D'ALZON  
EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR  
TALLER "UN BUEN SEMBRADOR QUE SABE PERDER"**

NOMBRE: \_\_\_\_\_ GRADO NOVENO

Organizados en grupos de 4 personas, lean atentamente la parábola:

#### **UN BUEN LABRADOR QUE SABE PERDER (MC 4,3-8)**

"¡Escuchen con atención! Salió un sembrador a sembrar. Al sembrar, unas semillas cayeron junto al camino; vinieron las aves y se las comieron. Otras cayeron en terreno pedregoso con poca tierra. Al faltarles profundidad, brotaron enseguida; pero, al salir el sol se marchitaron, y como no tenían raíces se secaron. Otras cayeron entre espinos: crecieron los espinos y las ahogaron, y no dieron fruto. Otras cayeron en tierra fértil: brotaron, crecieron y dieron fruto; produjeron: unas treinta, otras sesenta, otras cien".

ACTIVIDAD 1

#### **¡PIENSA RÁPIDO!**

Haz un resumen de la parábola tan breve como sea posible.

---

---

---



#### **¿Y ESTO QUÉ TIENE QUE VER CONMIGO?**

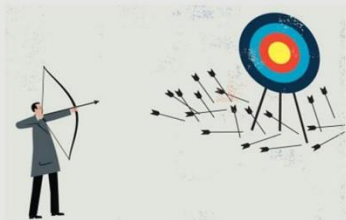
En nuestra vida hay, en general, dos maneras de actuar frente a cualquier situación. Una en la que nuestros intereses y gustos; nuestras necesidades y prioridades están por encima de las de los otros, y otra en la que el bien común o, incluso, el bien ajeno está por encima del nuestro. Son dos posibilidades que se nos plantean en situaciones sencillas como ceder el asiento en el autobús o compartir algo de comida en el descanso.

Frente a estas alternativas cada uno de nosotros decide qué hacer, cómo actuar y qué actitud tener, y dependiendo de nuestras decisiones, podemos definir en nuestras acciones si somos egoístas o generosos.

En la parábola de "Un buen labrador que sabe perder" se nos muestra cómo, a pesar de obrar bien y buscar lo mejor para todos, no siempre se logra. ¿Te ha ocurrido? Sentir en lo más hondo, como lo dijeron en cierta película de superhéroes, que se tiene razón y fallar de todos modos. Vivimos en una sociedad donde los que tienen más aumentan sus riquezas mientras los pobres son más pobres.

ACTIVIDAD 2

## HAZ MEMORIA



Piensa en una ocasión en que hayas tenido que repetir algo muchas veces para lograr hacerlo bien ¿En qué pensaste?

---

---

---

Cada intento fallido fue un fracaso. Grande o pequeño, pero al final, un fracaso. Si lo pensamos, son más las ocasiones en que fracasamos que en las que logramos triunfar. No obstante, a pesar de ello, insistimos.

Puede que hayas recordado las veces que tuviste que repetir algún nivel de un videojuego, o las que debiste repetir una tarea o un trabajo para el colegio. Quizás pensaste en las ocasiones en que debiste organizar tus ideas para hablar con alguien para decirle algo. Sin embargo, en situaciones más difíciles como pedir perdón, ser amable con alguien que no conoces o que no te cae bien, convencer a alguien de tomar una decisión difícil o confesar a tus padres que hiciste algo mal, ahí, en esos casos, es mucho más difícil afrontar el fracaso.

Es cierto. Hiciste tu mayor esfuerzo, sacaste fuerza de donde no tenías y le dijiste “eso” a “esa persona”. Fue difícil. Lograste, después de pensarlo mucho, organizar las palabras de la mejor manera, te acercaste a esa persona y te pusiste en una situación de vulnerabilidad.

Pero justo después, te invaden las dudas:

¿Y si no lo aprecia? ¿Y si no le importa? O, peor aún, ¿qué tal que se aproveche de la situación para hacerme sentir mal u ofenderme?

Jesús contempla esas posibilidades frente a una situación similar en su ejercicio evangélico porque, de hecho, lo sufrió. El exhortaba a los demás a seguir un modelo de vida que no es muy popular porque es muy exigente. Habla de amar a nuestros enemigos, de poner la otra mejilla, de perseverar en el amor al prójimo, a pesar de que el prójimo esté lleno de defectos.

La idea principal del mensaje de Jesús es el **Reino de Dios**. Un Reino extraño para aquellos que lo escuchaban pues no era de este mundo, no era un lugar de reyes sino de gente humilde, un lugar donde el dominio no era lo importante sino que lo vital era el servicio. Un reino de este mundo que se realiza en las acciones humanas individuales y sociales. Era un mensaje novedoso para un pueblo donde no se garantizaba de ninguna forma la idea de bienestar para la gente humilde. Lo desconocido es habitualmente señalado como peligroso y se le rechaza. El rechazo a este mensaje, su mensaje, a algo que era importante para Él y que esperaba lo fuera para los demás, es la clase de fracaso que nosotros, en cierta forma, también hemos sentido. ¡De esto habla la parábola!




Observa el siguiente cuadro:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
LA SOCIEDAD EN LA QUE EL REINO DE DIOS NO FRUCTIFICA	POSICIÓN DE LA CONCIENCIA	LA SOCIEDAD EN LA QUE EL REINO DE DIOS ARRAIGA Y DA FRUTO
<p>-----</p> <p>Al sembrar, unas semillas cayeron junto al camino; vinieron las aves y se las comieron. Otras cayeron en terreno pedregoso con poca tierra. Al faltarles profundidad, brotaron enseguida; pero, al salir el sol se marchitaron, y como no tenían raíces se secaron. Otras cayeron entre espinos: crecieron los espinos y las ahogaron, y no dieron fruto. -----</p> <p>-----</p>	<p>-----</p> <p>y dieron fruto; produjeron: unas treinta, otras sesenta, otras cien.</p>	<p>¡Escuchen con atención! Salió un sembrador a sembrar.-----</p> <p>Otras cayeron en tierra fértil: brotaron, crecieron</p>

ACTIVIDAD 3

**PROBEMOS NUESTRA ATENCIÓN**



Habrás notado que en el cuadro aparece el mismo texto que leímos antes pero dividido en secciones que están numeradas. El orden en que debe leerse es:

Primero, la parte \_\_\_\_; luego, la parte \_\_\_\_\_. Después, se lee la parte \_\_\_\_\_ y se termina con la parte \_\_\_\_\_.

El labrador de la parábola tiene la mirada puesta en la tierra buena. Él, como es obvio, espera que todas las semillas caigan allí y que den fruto. Jesús, del mismo modo, espera que el anuncio que Él hace sobre el Reino de Dios resuene en los corazones de todos los que le escuchan.

El Reino de Dios del que habla Jesús en las parábolas se entiende como **la forma en que Dios actúa en la conciencia personal y social**. Es algo muy distinto a lo que esperaban los que escuchan sus lecciones.

Nosotros no somos distintos a Jesús.

Nosotros, al igual que el labrador y que Jesús, esperamos que el bien que hacemos “resuene”; que, de algún modo, lo podamos escuchar de vuelta. Que lo que decimos, como quien lanza semillas, caiga en tierra buena y de fruto. Ceder el asiento y que nos lo agradezcan, ofrecer nuestra ayuda y que ésta sirva para cambiar aquello que no funciona o lo hace de manera incorrecta. Pero no siempre es así. De hecho, no suele ocurrir así.

La parábola nos ofrece unos símbolos sencillos pero muy profundos. Habla de lo que pasa a las semillas en la tierra junto al camino, en tierra pedregosa, en tierra con espinos y en tierra fértil. El cuadro nos describe ciertas formas en que se puede ser respecto a las exigencias de un mundo complejo, un mundo en el que a veces estamos en el camino, entre piedras o entre espinos.

ACTIVIDAD 4

**¿Qué clase de tierra somos?** (Actividad en grupo)

1. Discutan qué creen que significa cada elemento que menciona Jesús en la parábola y expliquen por qué lo consideran así. En una hoja señalen sus conclusiones (No olviden marcarla)

Por ejemplo: "Las semillas representan el mensaje del Reino de Dios porque es lo que se intenta difundir". Los elementos que debes tener en cuenta son:

- El sembrador
- Sembrar
- Las semillas
- La tierra
- La tierra junto al camino
- La tierra pedregosa
- Los espinos
- La tierra fértil
- El fruto



2. Si en la parábola cada elemento representa algo respecto al anuncio del Reino de Dios, Cuando somos nosotros a quienes intentan llegar, ¿Qué trabas ponemos para que otro pueda hacer el bien? ¿Qué clase de tierra somos?

**EL LABRADOR FRACASA, PERO NO DEJA DE SER UN BUEN LABRADOR**

El labrador falla y lo hace en grande, lanza muchas semillas y la mayoría se pierden. Pero, a pesar de eso, sigue lanzando semillas. El fracaso nos ofrece dos oportunidades, la primera, tener mejores resultados siempre. Si nunca se falla, solo se sabrá hacer las cosas de una única manera y no sabremos si pudiéramos haberlo hecho mejor. Si la pérdida en la siembra es variada y abundante, la ganancia la supera por su calidad; la segunda, el resultado exitoso siempre será muy fructífero. Así es El Reino de Dios: esa realidad cuyo valor se mide no tanto por lo numérico, como por la variedad cualitativa que florece en él, así ésta sea cuantitativamente pequeña.

Afuera del salón hay muchas personas a las que podremos ofrecer muchas cosas buenas y sólo algunas que realmente las aceptarán. El fracaso no debe hacer que dejemos de intentar ser buenas personas. **Quien quiera trabajar por crear una sociedad de calidad** (igualitaria, solidaria, fraterna, incluyente) tiene que sacrificar toda clase de intereses personales e institucionales, **tiene que saber perder**.

ACTIVIDAD FINAL

**¿ESTOY DISPUESTO A PERDER?**

La **Injusticia Social** es un hecho transversal en la sociedad contemporánea. Es fácil encontrar manifestaciones de este fenómeno expresados en otros hechos tales como:

- **La desigualdad:** Genera situaciones en las cuales un grupo privilegiado controla, monopoliza o limita el acceso a la educación, al trabajo, a los servicios, a la atención sanitaria o a oportunidades de distinta índole.
- **Pobreza extrema:** La disparidad entre los ricos y los pobres es cada vez más acentuada. Las personas en situación de pobreza extrema suelen encontrarse excluidas debido a la falta de recursos para salir de esta situación. Además, la ayuda social que podrían recibir requiere de procesos administrativos burocráticos, complicados o inaccesibles.
- **Discriminación étnica y cultural:** El trato diferenciado debido al origen étnico o cultural de una persona provoca aislamiento, marginalización y discriminación de los actores sociales con menos poder social. Aquellos que reciben un tratamiento preferencial por su condición provocan una desigualdad en el acceso a los mismos recursos.

Considerando lo dicho, como estudiante **¿Realmente puedes hacer algo por quienes sufren estos tipos de injusticia? ¿Qué debes perder para lograr un cambio en estos aspectos?**

## Anexo 2. Formato de Consentimiento informado.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE TEOLOGÍA

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN  
INVESTIGACIONES

INVESTIGACIÓN: TRABAJO DE GRADO – MARÍA ISABEL ACOSTA PÉREZ

Título: UNA EXPERIENCIA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA MATRIZ SOCIAL TRIÁDICA  
CON ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DEL COLEGIO EMMANUEL D'ALZON.

Ciudad y fecha: Bogotá, Junio 1 de 2019

Yo, \_\_\_\_\_, acudiente del estudiante \_\_\_\_\_, una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación, autorizo a \_\_\_\_\_, estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana, para la realización de los siguientes procedimientos:

1. Aplicación de unidad didáctica en el área de Educación Religiosa Escolar
2. Tabulación y análisis de información resultante del ejercicio de clase.

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitirán mejorar los procesos de evaluación de estudiantes que pertenecen a grupos con características semejantes al que pertenece mi hijo.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Pontificia Universidad Javeriana bajo la responsabilidad de los investigadores.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma:

\_\_\_\_\_  
Documento de identidad: