



Prácticas discursivas en torno a la enseñanza de la Educación Religiosa en la media académica: una perspectiva desde el educando*

Discursive practices around the teaching of Religious Education at high school: a perspective from the student

Cetty Carlos Benjumea Loaiza

Universidad de Córdoba
Colombia

cbenjumealoaiza35@correo.unicordoba.edu.co

Jesús Andrés Vélez Vélez

Corporación Universitaria Lasallista
Colombia

jvelez@lasallistadocentes.edu.co

Resumen

La Educación Religiosa, enfrenta múltiples desafíos que la configuran como un saber con vacíos e inconsistencias que dificultan su puesta en escena en el aula, a esto se suman una serie de situaciones que no son propias de la clase pero que terminan por condicionarla. Estas situaciones, en un comienzo llamadas problemáticas asociadas, se configuran como prácticas discursivas por su modo de emergencia. Este artículo tuvo como objetivo la descripción de las prácticas discursivas en torno a la enseñanza de la Educación Religiosa en la media académica, a través del enfoque investigativo cualitativo y el método de la doble hermenéutica. Como técnicas de recolección de la información se plantearon la cartografía social-pedagógica y los grupos de discusión, desde los cuales emergieron como resultados una serie de prácticas que configuran a la Educación Religiosa como un saber con una incongruencia epistemológica, condicionado por la confesionalidad de las instituciones educativas, que, por su falta de claridad en la legislación, vulnera el derecho a la libertad de culto toda vez que, se sustenta en un plan de estudios confesional que no responde a la realidad vivida en la escuela.

Palabras claves: Educación Religiosa, Problemáticas asociadas, Prácticas discursivas, Educación media académica, Representaciones sociales.

Recepción: 27-04-2021 | **Aceptación:** 15-05-2021 | **Publicación:** 30-06-2021

* Ponencia presentada en el 4º Simposio internacional de investigación educativa y pedagógica – SIMINED 2021



Abstract

Religious Education faces multiples challenges which configures itself as a knowledge with gaps and inconsistencies that hinder its performance in the classroom, in addition to a series of situations that are not specific to the class but that end up conditioning it. These situations, initially called associated problems, are configured as discursive practices due to their way of emerging. This article sets as its objective the description of discursive practices around the teaching of Religious Education in the academic high school, through the qualitative research approach and the double hermeneutic method. As data collection techniques, social-pedagogical mapping and discussion groups were used, from which emerged as results a series of practices that configure Religious Education as a knowledge with an epistemological incongruence, conditioned by the confessionality of educational institutions, which due to its lack of clarity in the legislation, violates the right to freedom of worship since it is based on a confessional curriculum that does not respond to the reality lived in the school.

Keywords: Education, Associated problems, Discursive practices, High school education, Social representations.

Received: 27-04-2021 | **Accepted:** 15-05-2021 | **Published:** 30-06-2021

Introducción

La Educación Religiosa (ER) es categorizada por la ley 115 (1994), en su artículo 23, como una de las áreas fundamentales y obligatorias que conforman el plan de estudios de los educandos colombianos, por ello es de vital importancia que se tenga claridad de cuál es el papel de esta en su puesta en escena en el aula. Atendiendo a lo anterior y siguiendo a Vorkink II (2015), se podría definir la Educación Religiosa como el espacio pedagógico en el que los educandos identifican, discuten, y comparan sus creencias, prácticas, sistemas de valores, lo que realmente les importa y lo que constituye el centro de significado para ellos; lo cual les ayuda a responder la pregunta por el qué creer (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Sin embargo, esta área antes que responder a la definición mencionada en el párrafo anterior, se ha convertido más bien en un modo de adoctrinamiento de un credo particular en la escuela (Roa & Restrepo, 2014), lo que responde al ampliamente difundido modelo de legitimación de la Educación Religiosa desde la misión de la Iglesia (Meza & Suarez, 2013); esto se puede constatar en una revisión al documento que más se acerca a una orientación de tipo curricular para el área – y por lo tanto, el más empleado en las escuelas –, son los Lineamientos y estándares de la ERE católica, directrices de índole confesional, cuya utilización iría en contravía del derecho a la libertad religiosa y de cultos de los estudiantes que pertenezcan a otras confesiones (Beltrán, 2018, p.81).

Lo anterior, sumado a las investigaciones en Educación Religiosa que la describen como un espacio pedagógico que se configura desde un diseño curricular que enfatiza en lo confesional, que se dinamiza desde un modelo didáctico transmisionista, con repetición de contenidos y que posibilita la emergencia de modos evaluativos coercitivos que forma sujetos incapaces de decidir en términos de lo religioso; le resta significatividad e impacto a la presencia de esta área en el currículo, especialmente en los educandos de los grado superiores (Echeverri, 2012; Meza-Rueda et al., 2015; Roa & Restrepo, 2014; Rossiter, 2010; Saavedra & Tovar, 2015).

Con este contexto de fondo, se exponen en este artículo los resultados parciales de una investigación cuyo objetivo fue develar los elementos de la conciencia histórica que emergen en los educandos de la media académica de una Institución Educativa de carácter privado de la ciudad de Montería, a partir de la implementación de un dispositivo didáctico en la clase de Educación Religiosa. En este sentido, se presentan las representaciones sociales de la clase de ER que tienen los educandos, debido a que en esta se perciben los elementos problematizadores anteriormente mencionados desde expresiones como profe, es que siempre es lo mismo, ¿por qué sólo hablamos de Jesús en la clase? O, es que siempre nos ponen a leer la biblia y hacer reflexiones; lo que deja ver la falta de significatividad para ellos con respecto a este espacio pedagógico ya que, se evidencia una “indiferencia y desmotivación frente a la enseñanza de la religión porque no la consideran relevante o interesante, reconocen la diversidad de creencias religiosas por su edad, y, por tanto, evitan

entrar en debates y discusiones con sus pares” (Castaño, 2018, p.19). Es por ello que, se hace necesario describir las representaciones sociales de los educandos acerca de a este espacio pedagógico.

Referentes teóricos

A nivel teórico este estudio se fundamenta en las representaciones sociales de los educandos, las cuales se definen como el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce (Mora, 2002, p.7).

En el contexto de este estudio el conocimiento de sentido común permitió describir las significaciones y creencias que dan forma a sus representaciones sociales en torno a la clase de Educación Religiosa, sin embargo, también se destacó como categoría emergente, una serie de problemáticas asociadas a la enseñanza de esta área que se constituyen en prácticas discursivas en tanto que, estas últimas son entendidas como un “conjunto de reglas anónimas históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1979, p.198).

Ahora bien, estas problemáticas no se constituyen en prácticas discursivas sólo porque se enuncian desde un discurso, antes bien, se configuran en dichas prácticas en atención a que, como lo mencionan Benjumea-Loaiza y Vélez-Vélez (2019), los participantes perciben esas reglas anónimas con respecto al fenómeno estudiado y se posicionan frente a las mismas; teniendo en cuenta cuatro condiciones que la definen.

La primera de ellas postula que, para que una práctica discursiva sea posible, el sujeto debe expresar “los enunciados diferentes en su forma, dispersos en el tiempo, [que] constituyen un conjunto si se refieren a un solo y mismo objeto” (Foucault, 1979, p.51), lo que supone que la práctica no se configura desde una formación discursiva organizada y articulada, por el contrario, se va conformando a medida que los enunciados van emergiendo y se identifica el objeto al cual aluden.

La segunda condición enuncia que la práctica discursiva se configura por “su forma y su tipo de encadenamiento” (Foucault, 1979, p.54) por ello, no se centra en analizar los temas que emergen si no su relación condicionada y condicionante, su modo de enunciación y el conjunto de intereses a los cuales se orienta.

La tercera condición, cuestiona si “¿No podrían establecerse grupos de los conceptos permanentes que en ellos se encuentran en juego?” (Foucault, 1979, p.56), teniendo en cuenta que, ante la discontinuidad planteada en la primera condición, esta genera la unidad de la práctica.

Por último, la cuarta condición, garantiza la unidad e individualidad de la práctica puesto que, describe la forma unitaria y encadenada en las cuales se da la práctica (Foucault, 1979)..

Metodología

Esta investigación, se enmarcó en el paradigma interpretativo, en tanto que, partió de “la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis, 2006, p.48) posibilitar “la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la práctica” (Ricoy, 2006, p.17). Igualmente, se asumió un enfoque cualitativo que permitió la aproximación a la realidad de estudio desde dentro para formar una perspectiva desde la comprensión de las relaciones que se dan en el contexto en el que el fenómeno de estudio se desarrolla y de esta forma, lograr la transformación del sujeto y la mejora social (Dorio et al., 2009).

Lo anterior, se concretó en el método de la doble hermenéutica, definida como “la condición de la ciencia social de interpretar hechos ya interpretados por los sujetos sociales y a la posibilidad de reintegrar los productos de la investigación en esos mismos marcos de interpretación” (Fuentes, 2014, p.87), lo que permitió la configuración de las representaciones sociales, luego se tomaron estos marcos interpretativos para consolidarlos a través de las descripción de las significaciones y creencias de las representaciones, así como las problemáticas asociadas a la clase que emergieron en el trabajo de campo.

Tabla 1. Operacionalización de las representaciones sociales en torno a la clase de Educación Religiosa.

Fase de la investigación	Técnica de recolección y/o análisis de la investigación	Aspecto a indagar.
Descripción de las creencias y significaciones en torno a la clase de Educación Religiosa.	Cartografía social-pedagógica online	Representaciones sociales de la clase de Educación Religiosa
Profundización de los constructos realizados a partir de las cartografías sociales pedagógicas online.	Grupo de discusión online	Representaciones sociales de la clase de Educación Religiosa: <ul style="list-style-type: none"> • Significaciones. • Creencias.
Configuración de las representaciones sociales en torno a la clase de Educación Religiosa a través de la doble hermenéutica.	Análisis de contenido.	Representaciones sociales de la clase de Educación Religiosa: <ul style="list-style-type: none"> • Significaciones. • Creencias.

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se contó con la participación de 52 educandos de 10° y 11° ya que, como menciona Castaño (2018) son ellos quienes asumen actitudes de indiferencia y desmotivación frente a la enseñanza de la religión porque no la consideran relevante o interesante. Los participantes fueron divididos en 7 unidades investigativas, puesto que la recolección de la información se dio a través de técnicas grupales, así como su análisis.

Por el número de participantes se optó por técnicas de carácter grupal como la cartografía social-pedagógica y el grupo de discusión que permitieron la interacción de los miembros y la presentación de acuerdos conjuntos con referencia a la categoría objeto de estudio (tabla 1). Es importante mencionar que, por la emergencia sanitaria decretada por el gobierno nacional, consecuencia de la pandemia provocada por el COVID-19, las técnicas fueron aplicadas desde la virtualidad.

A partir de lo anterior, debe considerarse que las técnicas de recolección de la información grupales en la virtualidad no son una mera transposición de su contraparte presencial, pues conllevan condiciones particulares como la imposibilidad del encuentro cara a cara y que los participantes tengan manejo de las herramientas virtuales a utilizar en el trabajo de campo (Bordini y Sperb, 2011). Teniendo en cuenta lo anterior, la recolección de la información se dio a través de la plataforma de videoconferencias ZOOM desde la cual se operacionalizaron los talleres de cartografía social-pedagógica y los grupos de discusión y, el aplicativo de Google dibujos, con el cual se construyeron los mapas temáticos.

Ahora bien, antes de iniciar el trabajo de campo se procedió con el envío de los consentimientos informados a los acudientes de los participantes, así como los asentimientos informados para ellos mismos puesto que, se debe garantizar el riguroso cumplimiento de los criterios éticos de la investigación. Los consentimientos y asentimientos fueron devueltos a los investigadores luego de resolver las dudas planteadas y diligenciar el documento.

La ejecución del trabajo de campo, inició con la cartografía social-pedagógica online según la fecha y hora acordadas, se solicitó a los participantes que se cambiaran el nombre por un código suministrado para la protección de su identidad, luego se procedió con la socialización del objetivo de la reunión y las orientaciones para el desarrollo de la misma. Momento siguiente, teniendo presente que la cartografía social-pedagógica es definida como

una estrategia de investigación y acompañamiento en la que, por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes a reflexionar sobre sus comprensiones de una problemática común, mediante el levantamiento de un mapa (cartografía) en el que se evidencian las problemáticas que acontecen en dicho territorio; en este caso, los territorios relacionados con las tensiones de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. (Barragán, 2016, p.256).

Se indagó por las representaciones sociales de los participantes en torno a la clase de Educación Religiosa desde preguntas como, si la clase de Educación Religiosa fuera un ambiente, un escenario o un lugar ¿cuál sería? ¿Qué saberes de la clase de Educación Religiosa destacamos? ¿Qué saberes de Educación Religiosa que no se dan en la clase incluiríamos? ¿Qué estrategias didácticas se han usado en la clase de Educación Religiosa? Esta indagación permitió la emergencia de las significaciones y creencias que tenían los educandos, las cuales se materializaron a través de mapas temáticos que permitieron la comprensión de la situación didáctica de la clase, en términos de fortalezas y debilidades, que se convirtieron en posibilidades de transformación de este espacio pedagógico (Barragán

& Amador, 2014). Más allá de esto, también se conformaron las problemáticas asociadas a la clase, que, por su modo discontinuo de emergencia se analizaron en función de la identidad a la cual estaban orientadas, lo que dio lugar a las prácticas discursivas en la enseñanza de este saber escolar.

Simultáneo a ello, se sistematizó la socialización que tuvieron los participantes para llegar a los acuerdos que dieron lugar a los mapas temáticos de las cartografías sociales-pedagógicas ya que, como lo mencionan Nuñez et al. (2016), en estos casos lo central no es sólo el mapa como dato a interpretar sino todo el proceso de producción, incluyendo los significados y reflexiones desarrollados alrededor del fenómeno de estudio en el taller, situación que permitió desarrollar un discurso grupal desde las opiniones y comentarios que se dieron. Además, este proceso reflexivo posibilitó la consolidación de las prácticas discursivas en torno enseñanza a la clase de Educación Religiosa.

Posterior a la construcción de los mapas temáticos en la cartografía, se procedió con la ejecución de los grupos de discusión, con el objetivo de “analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente” (Hernández et al., 2014, p.426). Desde “el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas” (Sandoval, 1996, p.145). Los grupos se desarrollaron en dos momentos, en el primero de ellos se profundizó el trabajo realizado en las cartografías a través de preguntas como ¿Para ti que es la clase de Educación Religiosa? ¿Cuáles de los saberes de la clase de Educación Religiosa han sido significativos para situarte en tu realidad personal, social y religiosa? En el segundo momento se indagó por ¿Cómo debería ser la clase de Educación Religiosa? Sus objetivos, ejes temáticos y estrategias didácticas a tener en cuenta.

Finalmente se analizaron los mapas temáticos para describir las significaciones y creencias de la clase, además el proceso discursivo que se sistematizó y que dio lugar a las problemáticas asociadas, se analizó a través del programa de análisis cualitativo Atlas.ti.

Resultados

A partir del doble movimiento de la doble hermenéutica, se tomaron los marcos interpretativos construidos de la clase de Educación Religiosa por los educandos y procedió al análisis de los mismos dando lugar a los resultados que hacen referencia, por un lado, a una mención de las significaciones y creencias que conforman las representaciones sociales y por otro, las prácticas discursivas en torno la clase de ER que se constituyen en la categoría emergente que constituye el grueso de los resultados de este escrito.

En consonancia con lo mencionado en el párrafo anterior, se configuraron 7 mapas temáticos y una red semántica que posibilitaron la descripción de las representaciones sociales que tienen los educandos de la Educación Religiosa en términos de las significaciones y creencias, así como las prácticas discursivas que giran en torno a la misma.

En la figura 1 se presenta uno de los mapas temáticos que permitió la descripción de las representaciones.

Figura 1. Mapa temático y tabla de convenciones grupo N° 2

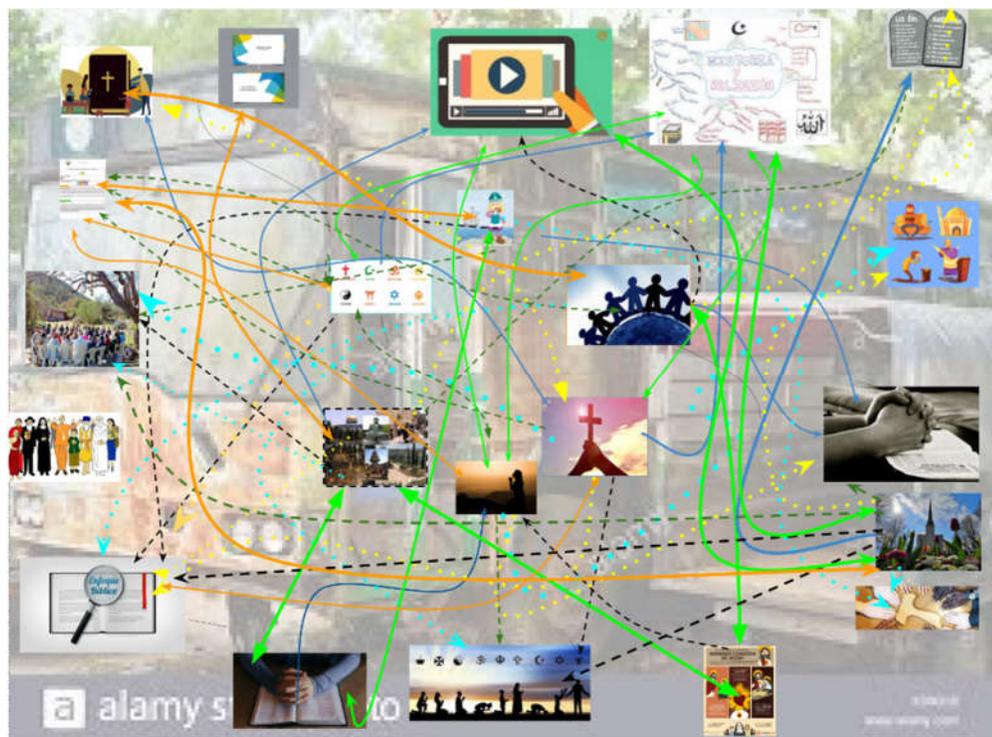


Tabla de convenciones					
Saberes de la clase de ER	Comunidad de hermanos	Los mandamientos	Desempeño del ser humano en la religión	Fraternidad	Enfoques bíblicos
Saberes que no se abordan en la clase de ER	Otras Religiones	La religión y la vida cotidiana	Historia de las religiones		
Estrategias de la clase de ER	Videos	Planes de clase	Diapositivas	Infografías	Mapas mentales
Símbolo educando	Est. 8	Est. 9	Est. 10	Est. 11	Est. 12
	Est. 13	Est. 14			

En este mapa, por ejemplo, se evidencia como la unidad investigativa número 2 simbolizó su clase de Educación Religiosa con un bus porque, así como este medio de transporte sigue un mismo itinerario todos los días, las clases de Educación Religiosa siguen los mismos temas, las mismas estrategias y la misma superficialidad que hace que los educandos pierdan el sentido por la misma. SigcartG2E11¹: me llamó mucho la atención el autobús por qué nunca lo

¹ Código utilizado para proteger la identidad de los participantes de la investigación que significa significación-cartografía-Grupox-Educandox.

había visto desde ese ángulo, el autobús sería el ejemplo perfecto, hace la misma ruta todos los días, las personas suben bajan y siempre terminan en lo mismo. Pienso que los autobuses son un muy buen ejemplo de la religión.

Por otro lado, estos mapas presentan unas líneas de relación que simbolizan las actitudes que los educandos tienen con respecto a los diferentes saberes y estrategias didácticas que se ponen en escena en la clase pues, dichas actitudes se definen como “la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social” (Mora, 2002, p.10) y las mismas fueron definidas a través de las convenciones que se presentan a continuación (Figura 2).

Figura 2. Tabla de convenciones de líneas de relación

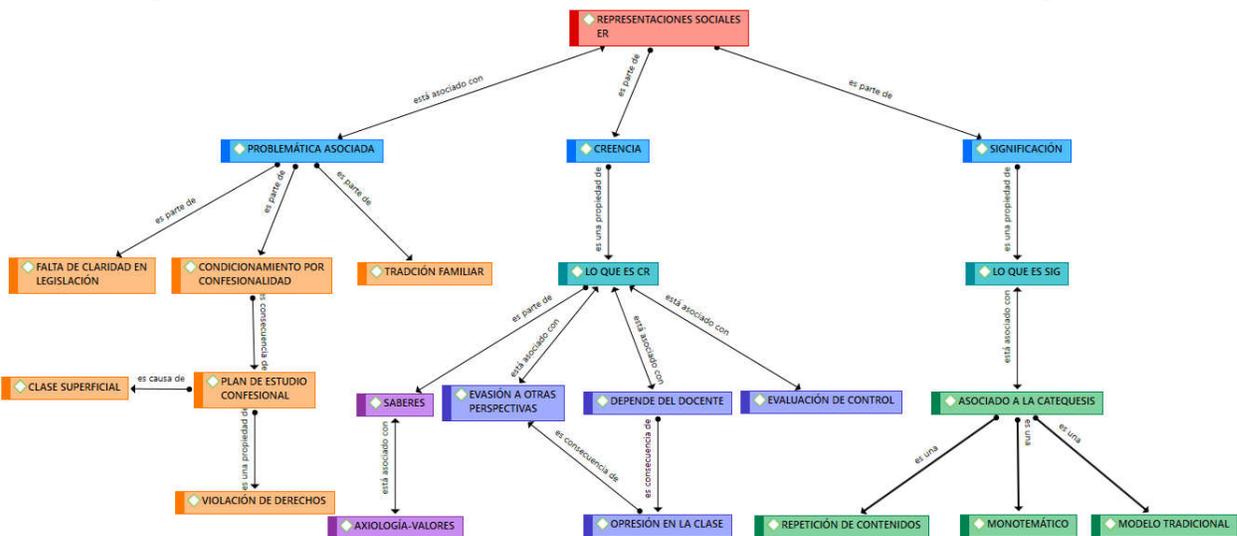
Convenciones según el tipo de relación	
1. Saberes que me ayudan a responder preguntas como por qué estoy aquí, por qué vivo, qué significado tiene la vida, qué es la muerte.	
2. Saberes que me ayudan a comprender las distintas religiones.	
3. Saberes que expresan la relación sociedad-religión.	
4. Saberes que me ayudan a comprender mi relación con los otros.	
5. Saberes que me ayudan a comprender mi relación con Dios	
6. Saberes que me ayudan a comprender mi relación con el entorno que me rodea	
7. Estrategias didácticas que facilitan la adquisición de saberes en la clase de educación religiosa.	
8. Estrategias didácticas que dificultan la adquisición de saberes en la clase de educación religiosa.	

En este sentido, la línea azul continua dejó ver aquellos saberes y estrategias relacionados con el componente de la Educación Religiosa orientado a la búsqueda de sentido (Meza & Suarez, 2013; Sotomayor, 2003), por su parte, las líneas negra intermitente, roja intermitente, verde intermitente y azul punteada; dejaron ver el componente orientado hacia la necesidad humana de autotranscendencia (Loneragan, 2006; Meza & Suarez, 2013) y la línea amarilla punteada dejó ver el componente orientado hacia la relación con el misterio (Meza & Suarez, 2013; Velasco, 2006). Por otro lado, las líneas doble punta de flecha permitieron describir cuáles de las estrategias usadas en la clase de Educación Religiosa facilitan la adquisición de saberes y cuáles lo dificultan ya que, como lo afirman Nández, et al. (2016), la presentación monótona, irreflexiva y desconectada del contexto de la religión provocan que el estudiante no encuentre significativa la clase.

A la par de la descripción de los mapas temáticos, se procedió con la sistematización de las reflexiones que surgieron en el proceso de configuración de estos, así como de la sistematización de los grupos de discusión que profundizaron el ejercicio cartográfico. Estos

hallazgos, fueron abordados a través del programa de análisis cualitativo Atlas.ti, que arrojó una red semántica (Figura 3) en la cual, junto con los hallazgos de los mapas, evidencian la descripción de las representaciones sociales en torno a la clase de Educación Religiosa.

Figura 3. Red semántica representaciones sociales de la clase de Educación Religiosa.



En este sentido, las representaciones sociales de los educandos de la media académica de la institución educativa objeto de estudio, evidencian en su significación que la clase de Educación Religiosa es un espacio pedagógico que ha estado mediado por un modelo de legitimación asociado a la catequesis, *SigCartG1E3: lo que me está dando la clase de religión sería más o menos una educación de lo que hay en la Biblia, pero no me está enseñando a establecer una conexión con Dios, por así decirlo, que es para lo que debería ser la religión*; caracterizada por adscribirse a un modelo tradicional consistente en la asignación de un plan de clase que debe ser diligenciado por los educandos, *SigGrupG3E15²: todo el mundo está para lo que tiene que hacer, se torna muy aburrido y sólo vamos para cumplir, hacer el plan de clase y ya*. Además de ser *monotemática* puesto que solo aborda los contenidos propios del cristianismo y con una constante repetición de contenidos que se dan de manera superficial, *SigGrupG2E11: no pasamos de la monotonía, siempre estamos dando lo mismo, estamos aprendiendo lo mismo y la clase pierde sentido*.

En cuanto a las creencias, se evidencia que los saberes abordados en la clase se dan con una orientación exclusivamente axiológica, *SigCartG3E19: nunca abordar tantos temas religiosos si no temas éticos, sobre valores, sin enfocarse tanto en la religión*; además se evidencia una evasión a las perspectivas distintas a lo confesional por parte del maestro, lo que hace emerger un sentimiento de opresión en la clase puesto que, esta depende de la orientación que él le dé, *SigGrupG4E24: el año pasado tenía una duda sobre el acumulativo*

² Código utilizado para proteger la identidad de los participantes de la investigación que significa significación-grupo de discusión-Grupox-Educandox.

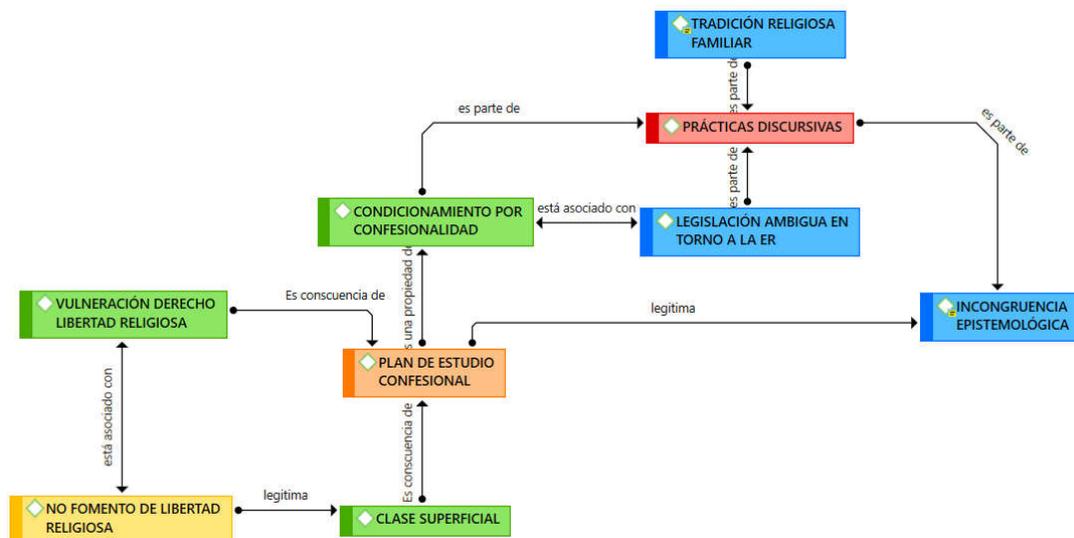
y le pregunté al profesor por qué, y él me decía cosas muy superficiales y yo quería más como enfatizar, respóndame más y no que sea una evasiva, después nos metimos en un terreno donde estábamos discutiendo algunas teorías y yo sentía que le daba como miedo responder.

Ahora bien, en la medida que se hacía el análisis de las significaciones y creencias que configuraron la clase de Educación Religiosa, emergieron una serie de problemáticas asociadas a la clase configuradas en prácticas discursivas, puesto que, aunque no son elementos propios de esta, terminan por condicionar su puesta en escena en el aula.

Prácticas discursivas en torno a la enseñanza de la Educación Religiosa.

En la descripción de las representaciones sociales de la clase de Educación Religiosa, los educandos fueron dejando ver un conjunto de problemáticas asociadas que condicionan la manera en cómo se concibe la clase de ER y aunque este no era el interés inicial de la investigación, es necesario hacer un abordaje de las mismas porque cada una de ellas funciona como una regla anónima, que, de manera manifiesta o soterrada, va configurando la enunciación de este espacio pedagógico de un modo particular dando lugar a la categoría emergente de las prácticas discursivas que configuran este saber escolar. En este sentido, se muestran estas situaciones, que, de manera discontinua, se fueron identificando y que dieron origen a esta categoría (Figura 4).

Figura 4. Prácticas discursivas en torno a la enseñanza de la Educación Religiosa.



Tradición religiosa familiar.

La primera práctica discursiva que emerge, hace referencia a la enseñanza de la tradición religiosa familiar, en este caso predominantemente católica, ante esto, los educandos

manifiestan que la clase de Educación Religiosa debe convertirse en un laboratorio pedagógico en el que se pueda abordar el fenómeno religioso en un sentido amplio, que se pueda estudiar la espiritualidad, la historia de la religión e incluso la influencia de la religión en la sociedad actual, porque sólo se abordan los contenidos de una tradición religiosa que ya vienen dados por la familia y por lo que ante la falta de novedad o planteamiento de una perspectiva distinta de estos asuntos, la clase se vuelve superficial y repetitiva. *SigGrupG5E33: como materia, lo considero una perdedera de tiempo, o sea hablando crudamente, nos enseña cosas que la mayoría de nuestras familias nos ha enseñado desde chiquitos, o sea yo no he adquirido ningún otro conocimiento en Educación Religiosa que tenga que ver con espiritualidad o fe más allá de lo que mi papá, mi mamá o mi familia me hayan enseñado.*

En relación con lo dicho en el párrafo anterior, Sesti y Da Silva (2016) destacan el importante papel de la familia en el desarrollo de la dimensión religiosa de los niños, es por ello que la clase de Educación religiosa debe tener uno de sus puntos de partida en este importante asunto y así plantear una propuesta que responda desde su ser y quehacer a la realidad de los educandos porque de otra forma pierde sentido para ellos, haciéndose un espacio irreflexivo y repetitivo, que, además cae en lo que se identifica en su discurso como incongruencia epistemológica puesto que la clase solo aborda, de manera superficial, un sistema de creencias específico que reduce la clase a la profesión de un credo particular.

Incongruencia epistemológica.

La segunda práctica discursiva, se apoya en la legitimación de la clase desde un modelo asociado a la catequesis o a la misión de la Iglesia (Meza & Suarez 2013), ocasionando que los educandos constantemente cuestionen lo que en palabras de *SigGrupG6E35* suena así: *la clase de Educación Religiosa debería educar, enseñar como su nombre lo indica educación religiosa, porque como tal, lo que hemos dado todos estos últimos años ha sido cristianismo básicamente, para eso la materia que se llame cristianismo, porque no nos estamos educando religiosamente y la religión no es solamente cristianismo.*

En este sentido, los educandos hacen emerger es segunda práctica que cuestiona la normalización de la clase de Educación Religiosa desde el abordaje de un único sistema de creencias, pues, como se evidencia en lo dicho por *SigGrupG6E35*, ellos tienen claro que este espacio debe referir “a la formación bajo el principio de la tolerancia o de libertad religiosa”(Lara, 2012, p.75). A partir de lo anterior, la Educación Religiosa debe concretar un giro epistemológico que pueda volcarse en “cuatro objetos de estudio: el hecho religioso, el fenómeno religioso, la experiencia religiosa y el desarrollo religioso” (Meza-Rueda & Reyes-Fonseca, 2018, p.11); los cuales se concreten en una propuesta didáctica que opte por posibilitar la formación de la dimensión religiosa del sujeto en diálogo con la cultura y así, dar forma al objeto de estudio de este saber escolar.

Esta falta de claridad no sólo se ha presentado con respecto al objeto de estudio de la Educación Religiosa, baste decir que esta área del currículo escolar “tanto [en] la fundamentación de las leyes y normas que la regulan como su aplicación presentan una serie de inconcreciones, vacíos, falencias y ambigüedades que devienen en los problemas que se generan en las instituciones educativas” (Beltrán, 2018, p.20)

Legislación Ambigua en torno a la ER

En este sentido, *SigGrupG2E11* dirá, *la Constitución colombiana dice que tenemos libertad de culto, o sea que tenemos derecho a escuchar ver y profesar la religión que queramos, esto es el derecho que se está viendo vulnerado y a esto los papás y las personas no le prestan atención, pero esto a los ojos de la legalidad colombiana está incumpliendo una ley, esto se ve reflejado en la falta de interés de los padres e instituciones educativas. Esto representa que están incumpliendo una ley y puede llegar hasta el cierre de la institución educativa por la vulneración de un derecho fundamental, lo cual daría a entender por qué las clases de religión en Colombia están como están, por la falta de interés tanto de la educación colombiana, como de los líderes y profesores porque esto hace falta meterle mano.*

La reflexión del educando con relación a esta práctica discursiva, deja ver que ninguno de los actores que intervienen en la definición de la Educación Religiosa, como el gobierno, la familia, los líderes políticos y religiosos e incluso los mismos maestros de Educación Religiosa, ha mostrado una voluntad real por transformar este saber escolar, lo que implica la emergencia del condicionamiento por confesionalidad como práctica discursiva que se fundamenta en esta falta de claridad e incongruencia epistemológica.

Condicionamiento por confesionalidad.

La cuarta práctica discursiva, hace referencia a la creencia que tienen los educandos de que, debido a que la institución educativa de carácter privado en la cual estudian es confesional, el plan de estudio de Educación Religiosa debe tener un carácter confesional; práctica discursiva que está en clara contravía del derecho a la libertad religiosa, que, como se dijo en el punto anterior, se ve vulnerada por la falta de voluntad de los diversos agentes que la configuran, *SigCartG1E7* *solamente nos están enseñando la Católica, de pronto es porque el colegio es católico; SigCartG3E16* *tú al momento de meterte a un plantel estudiantil a ti te dan, bueno no a ti no, a tus padres, les dan como un contrato diciendo que va a tener ese colegio, entonces es como tú meterte a un colegio ateo y tu ser religioso, tú no puedes decirle a los demás oigan crean en Dios, porque el colegio antes de todo está diciendo que es ateo.* Se podría pensar que esta situación es exclusiva de los colegios confesionales, sin embargo Beltrán (2020) encontró que el 39 % de los profesores del sector público, para quienes el colegio en el que laboran tiene carácter confesional. Además, 83 % de los profesores admitió que en sus colegios no hay ‘estándares curriculares particulares en la enseñanza de la Religión para estudiantes no católicos’” (p.9).

Dejando claro que en el sector oficial los colegios no deben tener una profesión particular, un porcentaje significativo de estos también se fundamentan en la confesionalidad. Ante este panorama, las instituciones educativas deciden asumir los estándares de Educación Religiosa que emanan de la Conferencia Episcopal Colombiana, no obstante esto, desde la perspectiva de los educandos se convierte en un problema porque no permite la libertad para decidir en términos de lo religioso ni para plantear los debates inherentes a esta clase por su riqueza y diversidad; en consecuencia se configura como una práctica discursiva más, *SigCartG3E17 si nos oprime a las diferentes opiniones. Si nos damos cuenta, estamos en una sociedad en la que no existe una sola religión y a nosotros en el colegio nos están enseñando e imponiendo la religión católica, muchos aquí podemos creer o no creer en lo que dice la iglesia, la Biblia, en lo que dicen las demás cosas que pertenecen a la religión católica y sin embargo a la hora de hacer trabajos, a la hora de hacer las diferentes actividades que nos ponen en el área, estamos prácticamente asumiendo un rol de católicos sin necesidad de serlo, no nos están dejando exponer nuestro punto de vista, a ti no te preguntan en lo qué quieres leer, creer o cuál es tu religión.*

Discusión

Las prácticas discursivas en torno a la enseñanza de la Educación religiosa se deben constituir en un punto de partida que permita a los actores que conciben, estructuran y dinamizan este saber escolar, a asumir un papel activo en la transformación de este espacio existencial de aprendizaje, porque a partir de la acción de develar estas prácticas se deben generar espacios de indagación en contexto que respondan a las tensiones generadas por las mismas (Naranjo y Moncada, 2019). Se debe optar por transformar la Educación Religiosa en un área del saber que realmente posibilite a los educandos responder la pregunta por el qué creer. Lo anterior implica superar el modelo que plantea este saber asociado a una confesionalidad exclusiva y excluyente, que, aunque ya no es definida como una tarea evangelizadora de la Iglesia (Torres, 2012), aún guarda una orientación marcadamente confesional (Beltrán, 2018), por ello es importante develar estas prácticas para transformarlas.

En cuanto a su objeto de estudio, se debe hacer un planteamiento decisivo por fundamentarlo, como lo proponen Meza-Rueda y Reyes-Fonseca (2018), desde el fenómeno religioso, el hecho religioso y la experiencia religiosa como objetos de estudio que respondan a los intereses de los educandos, quienes exigen poder plantear discusiones en el aula en torno al sentido y significado de la religión en la vida de la persona y así tener la oportunidad de tomar posicionamiento responsables en torno a lo religioso a partir de su evolución, diversidad e influencia en la actualidad (Echeverri, 2012), como lo menciona *SigGrupG7E43, para mí el objetivo de la clase de Educación Religiosa debería ser que las personas puedan comprender un poco o sea dejar de ver la religión como algo así que te esté forzando a creer,*

sino que uno mismo pueda ver la religión como una herramienta que facilita a las personas entrar a su dimensión espiritual y responder algunas preguntas como su propósito de vida, qué hay después de la muerte y todo eso. Comprender todo eso y estar en paz con uno mismo, así como con la deidad que muchos llaman Dios y tener una conexión, tener presente la vida espiritual en la vida cotidiana.

Ahora bien, estos objetos de estudio deben estar fundamentados en una propuesta didáctica que permita la respuesta al qué creer desde lo experiencial, toda vez que se garantiza la rigurosidad conceptual propia de todo saber escolar. Se debe tener presente que no sólo se trata de hablar de propuestas pluralistas que pongan en diálogo las distintas confesiones religiosas (López, 2014), antes bien, se debe fundamentar una propuesta que parta de la configuración de la identidad religiosa como escenario propicio para la comprensión de la relación con el misterio y la búsqueda de sentido y desde ahí, posibilitar espacios de libertad religiosa en tanto que los educandos, desde sus tradiciones religiosas, la espiritualidad fuera de la religión o desde la increencia, en diálogo entre sí y con otras confesiones. para responder a los problemas religiosos contemporáneos.

Lo propuesto en el párrafo anterior, cobra sentido en tanto que la religión, aun cuando fuera un elemento irracional en la cultura, esta sigue siendo una clave de lectura de la realidad (Coy, 2009), por ello no se le debe reducir a una sola mirada exclusiva y excluyente que siga formando ciudadanos que nada saben de los acontecimientos religiosos cada vez más entrecruzados con los juegos políticos, incidencias económicas y juegos sociales en los que se encuentra inmersa (Echeverri, 2012), es por ello que, aunque se busca plantear la educación Religiosa desde un espacio distinto a lo confesional; tampoco se trata de eliminar el sistema cristiano-católico porque, como se ha dejado ver, este hace parte de la cultura. Esta tarea, debe llevar a dinamizar los componentes que integran la clase de Educación Religiosa los cuales son, la búsqueda de sentido, la necesidad humana de autotranscendencia y la relación con el misterio, más allá de su orientación y modo de legitimación; ya que, serán estos los que ayuden a superar las prácticas discursivas que encasillan a la religión en la categoría de catequesis, toda vez que ayudan al desarrollo de la dimensión religiosa a través de las preguntas por el sentido pues propenden por desarrollar en el educando la capacidad de decidir en términos de lo religioso, desde el ejercicio de la libertad religiosa (Meza, 2012), transformando así las prácticas exclusivas y excluyentes que se orientan desde un sistema de creencias específico en procesos críticos de configuración de la dimensión religiosa en lo personal y social.

Conclusión

Las prácticas discursivas en torno a la enseñanza de la Educación Religiosa se configuran como un desafío a superar para la transformación de este saber escolar, porque en este no solo se erigen como situaciones a superar los desafíos curriculares (Roa & Restrepo, 2014),

la didáctica tradicional-transmisionista (Meza, et al., 2015), su legitimación como acción evangelizadora (Torres, 2012), su evaluación en perspectiva coercitiva y de control (Saavedra & Tovar, 2015); también entran en escena estas prácticas pues son las que, en últimas, sustentan todos los discursos que sostienen las incongruencias que se generan desde lo pedagógico y que perpetúan los posicionamientos exclusivos y excluyentes alrededor de este saber escolar.

Finalmente, se debe hacer notar que las representaciones sociales de esta clase, se configuran a partir de las significaciones y creencias que se generan en esta área del plan de estudios, mas también se legitiman desde la emergencia de estas prácticas a las cuales se debe hacer frente para configurar un objeto de estudio en su contexto que responda a la realidad de los educandos, como puede ser una Educación Religiosa, que, fundamentada en la identidad religiosa, establezca diálogos promoviendo la libertad religiosa y, de esta forma, permita enfrentar los problemas religiosos contemporáneos.

Referencias

- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247–285. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247.285>
- Barragán, D., y Amador, J. (2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, 28(64), 127–141. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Beltrán, R. (2018). Estado del arte sobre educación religiosa escolar (ere) en Colombia 2007 - 2018 [Trabajo de maestría, Universidad del Tolima]. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/2566>
- Beltrán, W. (2020). La clase de Religión en los colegios públicos de Bogotá: estado de la investigación. *Theologica Xaveriana*, 70. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx70.crcpb>
- Benjumea-Loaiza, C., y Vélez-Vélez, J. (2019). Prácticas discursivas y pedagógicas que configuran la identidad Lasallista: una experiencia de aula. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(1), 150–163. <https://doi.org/10.22507/rli.v16n1a12>
- Bordini, G., y Sperb, T. (2011). O uso dos grupos focais on-line síncronos em pesquisa qualitativa. *Psicologia Em Estudo*, 16(3), 437–445. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000300011>
- Castaño, B. (2018). Representaciones sociales sobre la educación religiosa en adolescentes con indentidad religiosa minoritaria [Trabajo de maestría, Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria]. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tda/389>
- Coy, M. E. (2009). Educación religiosa escolar ¿Por qué y para qué? *Franciscanum*, 51(152), 49–70. <https://doi.org/10.21500/01201468.953>
- Dorio, I., Massot, I., y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la Información. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación esducativa* (pp. 275–292). Editorial la Muralla.
- Echeverri, A. (2012). Libertad religiosa y educación en Colombia: Ni intocables ni míticas. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(1), 123–134. <https://doi.org/10.21500/22563202.2381>

- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Gill Educación.
- Lara, D. (2012). Fundamentación epistemológica de la ERE. In J. Meza (Ed.), *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. (pp. 71–111). Ediciones San Pablo.
- Loneragan, B. (2006). *Método en teología*. Ediciones Sígueme.
- López, J. (2014). *La Educación Religiosa Escolar En Colombia: Su Enseñanza En Un Contexto Pluralista Y Humanizante* [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7069/1/JulioCesarLopez_2014_educacionreligiosa.pdf
- Meza-Rueda, J, Suárez-Meza, G., Casas, J., Garavito, D., Lara, D., y Reyes, J. (2015). Educación Religiosa Escolar en perspectiva liberadora. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 247–262. <https://doi.org/10.22518/16578953.291>
- Meza-Rueda, José, y Reyes-Fonseca, J. (2018). Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 8(2), 1–24. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/82/73>
- Meza, J. (2012). Naturaleza, finalidad y legitimación de la ERE. In J. L. Meza (Ed.), *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. (pp. 13–36). Ediciones San Pablo.
- Meza, J., y Suarez, G. (2013). *Educación para la libertad. Una propuesta de educación religiosa escolar en perspectiva liberadora*. Editorial San Pablo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento guía docente de básica secundaria y media educación religiosa: Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto (2014_DG09).
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(2), 1–25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Náñez, J., Tovar, V., y Saavedra, J. (2016). Características de la educación religiosa escolar (ERE) en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 6(2), 1–25. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/10/10>
- Naranjo, S y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Educación y Educadores*, 22(1), 103–119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Núñez, C., Peña, M., Cubillos, F., y Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: el cierre de la Escuela Rural desde la perspectiva de los niños. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 953–967. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612152334>
- Roa, L., y Restrepo, L. (2014). El currículo incluyente y diverso de la clase de religión en escuelas del Cauca, Colombia. *Revista de Investigaciones · UCM*, 14(2), 98–109. <https://doi.org/10.22383/ri.v14i2.25>
- Rositer, G. (2010). Perspective on contemporary spirituality: Implications for religious education in Catholic schools. *International Studies in Catholic Education*, 2(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/19422539.2010.504019>
- Saavedra, J., y Tovar, V. (2015). Características de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en las instituciones educativas de Ibagué. [Universidad del Tolima - Trabajo de maestría].

- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Especialización en teoría, métodos Y técnicas de investigación social. ARFO editores e impresiones
- Sesti, A., y Da Silva, J. (2016). Concepções acerca da Religiosidade: a Perspectiva da Criança. Estudos e Pesquisas Em Psicologia, 16(3), 930–952. <https://doi.org/10.12957/epp.2016.33186>
- Sotomayor, E. (2003). Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental. Ediciones Abya-Yala.
- Torres, J. (2012). ¿Tiene un lugar la educación religiosa escolar en la escuela?Una aproximación desde el contexto colombiano. Pistis y Praxis, 4(1), 197–214. <https://doi.org/10.7213/revistapistispraxis.6046>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. In I. Vasilachis (Ed.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 23–64). Gedisa editorial.
- Velasco, J. (2006). Introducción a la fenomenología de la religión. Editorial Trotta.
- Vorkink II, P. (2015). Gnōthi Seauton: Why and How to Teach Religion and Philosophy to Secondary School Students. Harvard University.