

**IMAGINARIOS DE LA CLASE DE EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR  
DE LOS ESTUDIANTES DE 1104 DE LA JORNADA DIURNA DE LA  
FUNDACIÓN INSTITUTO TECNOLÓGICO DEL SUR**

**FREDY ALONSO QUINTERO TORRES**

**Universidad Santo Tomás  
Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia  
Facultad de Educación  
Bogotá D.C.  
2016**

**IMAGINARIOS DE LA CLASE DE EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR  
DE LOS ESTUDIANTES DE 1104 DE LA JORNADA DIURNA DE LA  
FUNDACIÓN INSTITUTO TECNOLÓGICO DEL SUR.**

**FREDY ALONSO QUINTERO TORRES**

**Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciado en Filosofía y  
Educación Religiosa**

**Director**

**Mg. Álvaro Andrés Hernández Vargas**

**Universidad Santo Tomás  
Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia  
Facultad de Educación  
Bogotá D.C.**

**2016**

NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del presidente del jurado

Bogotá, 23 de Agosto de 2016

## **DEDICATORIA**

Dedico esta tesis en primer lugar a Dios porque siempre ha guiado mi camino. A mi familia, de manera especial a mis padres por su ejemplo, apoyo incondicional y sus sacrificios por mi bienestar. A mi pareja y a mi hijo porque alientan mi caminar. A mis maestros, amigos y estudiantes, quienes sin su ayuda no hubiera podido realizar esta tesis. A todos agradezco desde lo más profundo de mí ser.

## **AGRADECIMIENTOS**

Al finalizar este arduo trabajo investigativo agradezco a Dios por el don de la vida y por permitirme llevar a buen término este proceso de formación académica. A la Universidad Santo Tomás de Aquino por las herramientas brindadas para mi formación como un docente de calidad. A los profesores que a lo largo de estos años han acompañado mi formación profesional, de manera especial a quienes me asesoraron con su rigor y exigencia en la realización de este trabajo. A la Fundación Instituto Tecnológico del Sur por abrirme sus puertas y a mis estudiantes quienes con sus aportes contribuyen a mi formación profesional, humana y cristiana.

## **ADVERTENCIA DE LA UNIVERSIDAD**

La Universidad no es responsable por los conceptos expresados en el presente trabajo.

## TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. PRELIMINARES .....	12
2.1. Descripción, delimitación y formulación del problema .....	12
2.2. Justificación.....	20
2.3. Estado de la cuestión .....	22
2.4. Contexto y sujetos .....	38
2.4.1. Zona de influencia del colegio Fundación Instituto Tecnológico del Sur.....	38
2.4.2. La Fundación Instituto Tecnológico del Sur.....	42
2.4.3. Sujetos: curso 1104 jornada mañana de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur.....	46
3. Sistema metodológico.....	50
4. MARCO DE REFERENCIA.....	57
4.1. Educación Religiosa Escolar .....	57
4.2. Imaginarios sociales .....	69
5. INTERPRETACIÓN DE LAS NARRATIVAS DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	80
5.1. Características de la clase de ERE en los estudiantes del curso 1104M de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur .....	80
5.2. Los imaginarios sobre la clase de ERE de los estudiantes del grado 1104M de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur.....	100
5.2.1. Una clase a-pluralista .....	101
5.2.2. La ERE, proyecto de vida y vocación.....	104
5.2.3. Situaciones límite.....	108

5.2.4.	La ERE, una clase poco interesante .....	110
5.2.5.	Libertad religiosa y discriminación en la ERE .....	112
5.2.6.	El predominio del maestro y la participación del estudiante .....	115
5.2.7.	Clase de religión católica .....	118
6.	CONCLUSIONES .....	120
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	128
8.	ANEXOS .....	131

## **1. INTRODUCCIÓN**

La enseñanza de la Educación Religiosa en el ámbito escolar ha tenido una gran transformación en el contexto colombiano a partir de la constitución de 1991, en la que se separa el ámbito religioso del ámbito político y social. A partir de este hecho, la ERE dejó de tener un lugar asegurado en el ámbito educativo del país, justificado por la relación entre el poder eclesial y el poder político, pasando a ocupar un lugar opcional, a pesar del reconocimiento legal (Ley 115 de 1994) de la ERE como un área fundamental y obligatoria en la formación integral de los estudiantes y para el logro de los objetivos de la educación en Colombia.

Ante esta realidad que atañe a la enseñanza de la Educación Religiosa Escolar, es necesario problematizar la legitimidad de la ERE en el contexto escolar. Esta problematización debe dar por resultado la búsqueda de nuevos horizontes que amplíen la comprensión de la ERE en el contexto actual y que a su vez contribuyan a justificar su presencia en el ámbito escolar. En esta búsqueda de nuevos horizontes, los imaginarios sociales se constituyen en medios y herramientas para avanzar en la reflexión teórica sobre la Educación Religiosa Escolar en el país, dado que ellos permiten contemplar la ERE como realidad social desde una perspectiva diferente a la tradicional postura de la iglesia Católica, es decir, considerar como válidas las percepciones, las comprensiones y los imaginarios de uno de los grupos protagonistas de la clase de ERE, que son justamente los estudiantes.

A partir de este horizonte, del contexto escolar de los estudiantes de grado once de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur y de los conceptos teóricos desarrollados entorno a la problemática, esta investigación estudia los imaginarios que los estudiantes del curso 1104 de la jornada mañana han construido sobre la clase de Educación Religiosa. Han sido dos las categorías consolidadas: Educación Religiosa Escolar e Imaginarios Sociales, las cuales fueron desarrolladas desde diferentes autores y que entran en diálogo con el proceso reflexivo del autor a fin de comprender el fenómeno estudiado.

Este documento tiene la siguiente estructura: en un primer momento se presenta la introducción; en un segundo momento se encuentra el capítulo titulado “Preliminares”, el cual contiene el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación, el estado de la cuestión, los protagonistas y su contexto, y finalmente el sistema metodológico.

Seguido de esto en un tercer momento se presenta el marco de referencia en el cual se encuentran los fundamentos teóricos y conceptuales, según las dos categorías estudiadas de Educación Religiosa Escolar e Imaginarios Sociales, los cuales se desarrollan mediante una lógica de diálogo entre el autor estudiado y el investigador.

En un cuarto momento se presenta el capítulo de la Interpretación de los datos recolectados mediante los instrumentos de tipo narrativo que fueron los cuentos, las fábulas y las historietas, y el grupo focal desarrollado con un grupo de estudiantes del

curso, los cuales han permitido hacer un análisis de las comprensiones sobre la clase de ERE y los imaginarios que se han constituido sobre la clase misma.

Finalmente se presentan las conclusiones de la investigación las cuales se han trazado a la luz de los objetivos específicos propuestos. Por último, se encuentra las referencias bibliográficas que dan fundamento a la investigación y la bibliografía consultada que ha enriquecido el desarrollo de la investigación.

## **2. PRELIMINARES**

Este capítulo tiene como intención hacer el planteamiento del problema. En primer lugar, se hace la descripción, delimitación y formulación del problema. En un segundo momento, se hace la justificación de la investigación. En un tercer lugar, se analizan algunas investigaciones que anteceden a ésta. En un cuarto momento, se hace una caracterización del contexto y los sujetos que hacen parte de este estudio. Finalmente, se expone el sistema metodológico compuesto por el enfoque metodológico, la perspectiva epistemológica, el tipo de investigación, el método, las técnicas e instrumentos de recolección de la información.

### **2.1. Descripción, delimitación y formulación del problema**

En la actualidad la educación religiosa escolar es un tema en pleno debate en los centros educativos y en la sociedad en general. Justamente los dos principales cuestionamientos que se plantean en dicho debate son “el por qué y el para qué de la educación religiosa en los currículos escolares” (Coy Africano, 2009, p. 49). Es así que, dar razón de los fundamentos y finalidades de esta área del saber es en gran medida la tarea que toda investigación debe plantearse en torno a la educación religiosa escolar.

En Colombia, a partir de la Constitución de 1991 el país dejó de proclamarse como un Estado confesional católico, para propender por el pluralismo religioso y la

libertad de credo (Constitución política de Colombia, artículo 19). Esto a su vez, conllevó consecuencias no solo en el campo religioso, sino en el campo cultural, político y social. Así por ejemplo, se puede señalar que:

Frente a la nueva legislación que promueve el pluralismo y la apertura, en relación con la educación religiosa escolar se ha pasado de la homogeneidad, la uniformidad y la estabilidad, propiciadas por la educación y la religión, a la incertidumbre, la heterogeneidad y la movilidad en todos los sentidos y ámbitos de la vida humana. (Coy Africano, 2010, p. 54)

En efecto, este acontecimiento ha cambiado la manera en la que se comprende y se enseña la educación religiosa escolar en el contexto actual. Sin embargo, anteriormente e incluso en algunos escenarios de hoy, no ha sido suficientemente clara la distinción entre catequesis, teología y educación religiosa. Sobre este tema se encuentran algunos textos, como la Didáctica de la religión de Luis Vallejo (2006), en los que implícitamente se manifiestan y se hace referencia a la esencia de cada uno de estos conceptos, especialmente el de catequesis y educación religiosa. De este texto se puede derivar la distinción terminológica según la cual, el objeto de estudio de la teología sería la revelación de Dios; en la catequesis, la enseñanza de la doctrina cristiana católica, y en la educación religiosa escolar, la dimensión trascendente y espiritual como factor común a todos los seres humanos (p. 76).

Debido al contexto confesional católico del país, se llegaba a considerar que estos tres conceptos definían una misma realidad, suponiéndose con ello que el contenido de la catequesis, la teología o la educación religiosa era la doctrina católica. En la actualidad se está dando una disociación entre doctrina católica y educación

religiosa, de tal modo que se está rompiendo con el paradigma, según el cual, la ERE se ha entendido y construido desde iglesia Católica. Esta realidad a su vez, continúa abriendo el campo de comprensión de la ERE hacia el pluralismo y la diversidad religiosa.

De manera directa, este cambio en la concepción y comprensión de la enseñanza de la educación religiosa escolar, de un contexto confesional a un contexto plural, influye en las estructuras interpretativas propias de los actores de la educación religiosa escolar, porque tanto estudiantes, como docentes – en el aula de clase – como quienes piensan el currículo de la ERE fuera del aula, no podrán seguir pensándola desde una única perspectiva, la confesional. Es más, una de las dificultades de la ERE es que ha sido construida desde paradigmas ajenos a la realidad de los diferentes contextos escolares y por lo tanto, suelen no tener en cuenta las necesidades, los intereses, las maneras de pensar e imaginar la ERE de quienes son sus protagonistas: los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, es decir el contexto en el que se desarrolla la ERE hoy, donde se cuestionan sus fundamentos y objetivos (el por qué y el para qué de su enseñanza), donde se pasa de la homogeneidad y la uniformidad a la heterogeneidad y el pluralismo, especialmente en el ámbito religioso, resulta entonces de vital importancia reflexionar y pensar la educación religiosa escolar desde nuevas perspectivas que incluyan tanto la diversidad religiosa y cultural del país como los contextos en los que están inmersos los estudiantes. Esto con el objetivo de re-

significar y justificar la enseñanza de la ERE en el contexto escolar, evitando en la actualidad valerse de ella como medio para el beneficio de determinados sistemas religiosos, cuanto por el reconocimiento de una dimensión esencial del ser humano que precisa ser formada.

Como consecuencia de lo expuesto hasta ahora, los diferentes actores que intervienen en el desarrollo de la educación religiosa en la escuela empiezan a entender, interpretar, representar e imaginar la ERE desde diferentes posturas. Por tanto, se puede afirmar que existen diversos imaginarios sobre la ERE, construcciones mentales o representaciones subjetivas de la realidad, que al ser compartidas socialmente le otorgan sentido a tal realidad. Entonces los imaginarios de los cuales ha sido objeto la ERE, determinados en gran medida por lo privado y lo confesional, como lo era desde el paradigma cristiano, se abren ahora a la perspectiva de lo subjetivo, lo a-confesional y lo plural.

Pese a lo anterior, la ERE ha ocupado un lugar importante en la formación de los colombianos gracias al lugar que le han hecho valer las instituciones confesionales al interior de las mismas. En Bogotá, que por tradición e historia ha estado influenciada por el cristianismo católico, las instituciones educativas de la iglesia Católica gozan de un buen nombre y prestigio por causa de los principios y valores que allí se enseñan. Dichas instituciones educativas en la actualidad han estado trabajando en la unificación de esfuerzos para alcanzar el objetivo que tienen como instituciones de carácter católico: dar cumplimiento al mandato de Jesús, “ir y

hacer discípulos” (Evangelio según san Mateo 28, 19-20), lo que se da en este caso en un contexto determinado como lo es el ámbito escolar.

Este hecho no obstante, no deja de suscitar conflicto, precisamente porque el contexto plural actual está exigiendo nuevas perspectivas en la comprensión y enseñanza de la ERE, perspectivas que involucren el pluralismo religioso, la formación humana, el sentido de la vida y la cultura, entre otros. Además, esta manera confesional de entender la ERE tiende a tergiversar la naturaleza misma de la ERE, pues ésta aunque ha sido usada como medio de evangelización, iniciación cristiana o catequesis, su esencia está lejos de ser un medio exclusivamente para el anuncio del evangelio cristiano.

Ahora bien, en correspondencia con la comprensión confesional de la ERE, en este momento en la ciudad de Bogotá se está configurando el Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá (SEAB). Sistema que tiene como objetivo la formación de los futuros cristianos y de manera particular, de los niños y jóvenes que se forman en las diferentes instituciones educativas que pertenecen a la Arquidiócesis de Bogotá a través de sus fundaciones, colegios y parroquias.

En coherencia con la búsqueda de nuevos espacios, tiempos, medios e instrumentos para llevar a las personas a Cristo, la iglesia Católica de Bogotá ve la necesidad de unificar la evangelización, lo pedagógico y administrativo en una acción educativa integral, ya que estos se desarrollan de manera fragmentada. Esta idea de

crear un sistema educativo de la Arquidiócesis de Bogotá no busca uniformidad sino unidad, respetando la diversidad de cada institución; no se quiere que la institución pierda la autonomía interna, pero sí que responda a unos criterios y políticas arquidiocesanos que la hagan parte de un sistema más eficaz en la prestación del servicio educativo.

La Fundación Instituto Tecnológico del Sur, como parte del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá, se constituye de modo específico en una institución educativa católica, que sobre la base de principios cristianos busca formar a sus estudiantes de manera integral y humanista desde la perspectiva de una educación de calidad y actualizada. De esta manera, el objetivo de la formación en la institución le apuesta a la formación en la autonomía de sus estudiantes, que a su vez los comprometa con el cultivo de valores como la justicia, la paz y la verdad, lo que contribuye no sólo a la formación individual, sino al reconocimiento del carácter social de todo proyecto de vida, así se plasma en la misión de la institución:

Ofrecer una educación católica, diversificada, integral, de calidad, humanista y actualizada, para formar personas con espíritu de servicio, abiertas al cambio, capaces de aprender por sí mismas, guiadas por la fe cristiana y comprometidas con la búsqueda de la justicia, la verdad, la paz, en armonía con la ciencia, la cultura y la sociedad, como elementos de desarrollo personal y comunitario. (PEI-FITS, 2016, p. 25)

Una vez más se debe insistir en este punto, en la insuficiencia de esta perspectiva confesional de la educación religiosa en el ámbito escolar, de manera específica en el contexto del colegio Tecnológico del Sur, dado que una ERE humanista e integral no puede basarse únicamente en principios cristianos, así sea una

institución que se declare confesional. Efectivamente, es necesaria la apertura a otros fundamentos o bases sobre los cuales se piense la ERE, porque de lo contrario se generan procesos de exclusión e indiferencia al interior de las instituciones confesionales.

De hecho, aunque la Fundación Instituto Tecnológico del Sur se proyecta como una institución educativa católica, no todos los miembros de su comunidad se identifican plenamente con su propuesta. Según estudios y artículos, como el de Juan C. Maldonado (2012) publicado en el periódico el Espectador, “un gran número de las personas interesadas en vincularse con instituciones privadas, específicamente católicas, lo hacen, además de la calidad educativa y las instalaciones, por la formación en valores y principios que se promueven sobre todo en instituciones confesionales”; de esto se infiere que lo hacen no tanto por la identificación con el catolicismo, cuanto por la oferta axiológica. Esta situación, junto con el pluralismo religioso hace que la comprensión misma de la institución católica y los imaginarios de quienes pertenecen a la comunidad sean diversos. Esta disparidad de intereses junto al pluralismo religioso, se han ido constituyendo en retos para la enseñanza de la educación religiosa escolar en la Fundación Instituto Tecnológico del Sur.

Así pues, los retos y exigencias que se plantean a la enseñanza de la educación religiosa, de manera concreta en la Fundación Instituto Tecnológico del Sur, tienen que ver con las exigencias que el mundo plural le plantea a esta área del saber, pero también con los imaginarios que sus protagonistas han construido en torno a ella. La

concepción que la iglesia Católica tiene sobre la enseñanza de la educación religiosa, la manera como la comprenden los docentes y los imaginarios que los estudiantes han ido construyendo sobre esta área, no siempre son equivalentes, pero sí pueden llegar a ser complementarios en la comprensión e interpretación de la ERE.

Estas concepciones o maneras de interpretar la realidad, necesarias para abordar la realidad de la educación religiosa en la escuela técnicamente se denominan como imaginarios sociales: estos que “se convierten en esquemas interpretativos de la realidad, a su vez se constituyen en herramientas para abordar la complejidad de las realidades sociales” (Cerraga, 2012, p. 7). De esta manera, en el contexto educativo actual se hace necesario e indispensable recurrir a este tipo de conceptos para entender e interpretar las realidades en cuanto tienen que ver con lo social. En consecuencia, la educación religiosa escolar, como parte del conjunto social, se convierte en objeto de reflexión a la luz de los imaginarios que tienen una parte de los estudiantes de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur.

En razón de lo expuesto, es decir, el cambio progresivo en la concepción de la ERE desde el pluralismo y la diversidad religiosa, y la necesidad de incluir y considerar dentro del estudio actual de la ERE los imaginarios, las concepciones y comprensiones de sus protagonistas, la presente investigación tiene como objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los imaginarios sobre la educación religiosa escolar de los estudiantes del grado 1104 de la jornada mañana de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur?

Para dar respuesta a este interrogante se ha planteado como objetivo general: conocer los imaginarios sobre la educación religiosa escolar de los estudiantes del curso 1104 de la jornada diurna de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur. Asimismo, se han trazado como objetivos específicos: analizar los imaginarios sobre la ERE de los estudiantes del grado 1104 jornada mañana del FITS y describir las características de la enseñanza de ERE en el curso 1104 de la jornada mañana del FITS.

## **2.2. Justificación**

La presente investigación es importante para la Facultad de Educación de la Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás, en cuanto brinda nuevas herramientas en la formación de futuros docentes, que a su vez les capacita para el ejercicio de su labor a partir de la utilización de un concepto fundamental en la comprensión del mundo actual, a saber, los imaginarios sociales. Esto a su vez, le permite a los estudiantes de pregrado responder a las exigencias de la educación contemporánea en Colombia, con lo que también se contribuye al proceso investigativo de la Universidad, en el cual se busca integrar lo específico de cada licenciatura con los componentes pedagógico y humanista.

Asimismo, para la Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa es indispensable abordar el tema de los imaginarios que tienen los estudiantes acerca de las clases de Educación Religiosa, ya que esto le permite a la licenciatura, en primer lugar, fortalecer los procesos de investigación interdisciplinar puesto que la categoría en cuestión es originariamente sociológica; en segundo lugar, le permite revisar a profundidad la formación que imparte, los métodos que incentiva a practicar y los contenidos que motiva a comunicar en las instituciones educativas donde se desenvuelven docentes tomasinos. Finalmente, tal reflexión permite que se cuestione a los futuros docentes acerca de su papel innovador en las instituciones educativas.

De igual manera, para la Fundación Instituto Tecnológico del Sur, en sintonía con su misión y política de calidad, en las que la Institución se proyecta como “una propuesta académica, alternativa y diversificada que propende por la formación académica, espiritual y en valores, comprometida con el mejoramiento continuo de sus procesos” (PEI-FITS, 2016, p. 26), esta investigación se constituye en una herramienta nueva que consolida y contribuye al mejoramiento de los procesos educativos dentro de la institución, con el fin de que todas las acciones educativas continúen apoyando el ideal de excelencia de la Fundación.

Además, la presente investigación es importante para los estudiantes de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur, dado que les permite hacer parte en la reflexión y construcción de una de las áreas de formación dentro del currículo, lo que a su vez apoya la consolidación del pensamiento crítico dentro del proceso académico

de los estudiantes; también, con la participación en esta investigación se fortalecen los procesos de investigación que los estudiantes realizan al interior de los énfasis que cada uno selecciona y profundiza, con lo que en definitiva se propicia un diálogo entre la ERE y la cultura de los estudiantes.

Finalmente, para el investigador es fundamental buscar nuevos horizontes en el ejercicio y la fundamentación del área, que respondan a dos exigencias del mundo actual: primero, contribuir a la reflexión y consolidación de la ERE como un saber no terminado sino en continua evolución; y en segundo lugar, dinamizar la enseñanza de una ERE que tenga en cuenta los contextos de los estudiantes y responda a las necesidades de los mismos. Por tanto, la presente investigación contribuye al fortalecimiento de competencias investigativas, pues exige hacer lectura crítica de los fenómenos en el ámbito educativo y proponer caminos para dar respuestas a los cuestionamientos planteados.

### **2.3. Estado de la cuestión**

A continuación se presentan once referencias bibliográficas en relación con el tema de la presente investigación: los imaginarios sociales de los estudiantes sobre la educación religiosa escolar. Los cuatro primeros textos tratan los fundamentos teórico - epistemológicos de los imaginarios sociales; los siguientes seis, giran en torno a la esencia y justificación de la educación religiosa en el ámbito escolar y en el contexto

actual; el último texto hace referencia a la relación entre educación y los imaginarios sociales dentro de un campo específico de la educación.

Cerraga, José (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. Cinta Moebio, núm. 43. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2012000100001&script=sci\\_arttext&tlng=e](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2012000100001&script=sci_arttext&tlng=e)

El artículo plantea como problema de investigación la fundamentación teórico epistemológica de la categoría imaginarios sociales, pues aunque esta categoría de análisis sociológico tiene un amplio desarrollo, aún genera debates y controversias, razón por la cual, se presenta este texto como una contribución para su estudio. Por supuesto, abordar el tema de los imaginarios sociales no deja de tener ciertas complicaciones, así por ejemplo, afirma Cerraga (2012) “las objeciones derivadas de una larga hegemonía empírico – racionalista que negaba la posibilidad de implementación de métodos distintos a los naturales y que no estuviesen basados en la lógica tradicional” (p.2).

Indudablemente, “el símbolo, la imaginación, lo imaginario, eran rechazados como fuentes de conocimiento científicamente plausible” (Cerraga, 2012, p. 2). Sin embargo, en los últimos años han sido “rigurosamente elaboradas distintas discusiones teóricas que han señalado tales reduccionismos al estudiar la realidad social y la necesidad de implementar enfoques, métodos y metodologías distintas que

permitan una aproximación más "pertinente" y que dé cuenta de esa complejidad” (Cerraga, 2012, p. 2).

Asimismo, el autor plantea como objetivo analizar los fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales, delimitando el término imaginario social con respecto a otros similares o derivados como imaginación y representación social. Concluye señalando sobre los imaginarios sociales varios aspectos: por una lado, que estos constituyen esquemas interpretativos de la realidad; por otro lado, que son socialmente legitimados, con manifestación material en tanto discursos, símbolos, actitudes, valoraciones afectivas, conocimientos legitimados; además, que son históricamente elaborados y modificables, como matrices para la cohesión e identidad social; y finalmente, que son difundidos fundamentalmente a través de la escuela, medios de comunicación y demás instituciones sociales.

El aporte de este artículo a la presente investigación lo constituye justamente la fundamentación teórica y epistemológica que se le da a la categoría de los imaginarios sociales, lo que se convierte a su vez en una posibilidad que permitirá una aproximación más pertinente de la realidad social, que dé cuenta de lo complejo de esta realidad. Además, este texto se constituye en un aporte fundamental para establecer la distinción entre los imaginarios sociales y otras categorías conceptuales con los que guarda una gran similitud como las representaciones sociales y la imaginación, pero de las que se debe diferenciar para definir su aporte a la presente investigación.

Cegarra, José (2011). La sociología fenomenológica como fuente epistemológica de los imaginarios sociales. *Investigación y postgrado*, vol. 26, núm. 1, pp. 65-90.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828406004>

El problema de investigación propuesto en el siguiente artículo es el origen y la fundamentación epistemológica de los imaginarios sociales, junto con la relación de estos últimos en la construcción de la realidad social. La realidad o las concepciones que sobre ella se han enseñado, mostrado o presentado a cada miembro de la sociedad han sido construidas socialmente no sólo a través de discursos institucionales como la familia, la escuela o los medios de comunicación, sino desde los mitos, los símbolos y en especial de los imaginarios sociales.

Estos últimos constituyen una de las principales fuentes de representación y de significación social. Para entender estos imaginarios sociales se debe, necesariamente, explicar cómo se concibe la realidad, desde cuál perspectiva onto – epistemológica se abordan y cuál fue su origen como fuente para el estudio de la realidad social.

En este texto el autor pretende establecer una aproximación a los fundamentos epistemológicos de los imaginarios sociales a partir de lo que él mismo denomina como una sociología fenomenológica. Finalmente, concluye que los orígenes y fundamentos epistemológicos de los imaginarios sociales se encuentran en la

tradición de la sociología fenomenológica que estudia la realidad social desde la perspectiva de la vida cotidiana.

El aporte de esta investigación está en entender cómo se forman los imaginarios sociales a partir de la experiencia de la vida cotidiana, ya que “los imaginarios sociales le dan sentido a la vida humana con las distintas significaciones, conocimientos y actitudes que institucionalmente se transmiten a los individuos dotándolas de sentido y significancia social en el mundo de la vida cotidiana” (Cerraga, 2011, p. 67).

Randazzo E., Francesca (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas*, Vol. 2, núm. 2, págs. 77-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4781735.pdf>

En este artículo el problema al que se pretende dar respuesta es sobre los imaginarios sociales en cuanto herramienta de las ciencias sociales, que permiten buscar entre las formas en que se describen las cosas, aquellas capaces de crear nuevas realidades sociales; además, explica que las palabras, en relación a marcos conceptuales, se estudian como elementos mismos de los problemas.

En concordancia con lo anterior el texto tiene como objetivo descubrir entre las formas que describen las cosas, que son capaces de crear nuevas realidades

sociales a partir de los imaginarios sociales como herramientas de las ciencias sociales.

Se concluye que los imaginarios operan como un filtro prácticamente invisible que pre – configura “la realidad social”. Frente a la gran cantidad de información que no se puede manejar fácilmente, los imaginarios funcionan de forma heurística, permitiendo tomar decisiones complejas o hacer inferencias rápidamente. Son capaces de influir en las maneras de pensar, decidir y orientar las acciones sociales, especialmente al ser formulados, legitimados e institucionalizados. También se concluye que los imaginarios sociales estructuran el edificio social en base a esquemas mentales socialmente construidos, que funcionan como sistema de interpretación, donde las significaciones imaginarias institucionalizadas cristalizan una percepción natural del mundo.

Como aportes para la investigación en curso, se puede afirmar que al reconocer en los imaginarios sociales una herramienta para las ciencias sociales, desde esta perspectiva se podrán interpretar los imaginarios sociales construidos por estudiantes y docentes dentro de procesos de educación, en cuanto pre – configuran la realidad social y estructuran el edificio social en base a esquemas mentales socialmente construidos.

Falcón, Mabel (2002). Desarrollo de nuevas significaciones en el espacio escolar, el imaginario social instituyente en la escuela. *Universidades*, núm. 24, julio-diciembre, 2002, pp. 31-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302406>.

El artículo plantea como problema de investigación la pérdida de vigencia de las significaciones sociales que circulan por la escuela. La realidad escolar presenta como síntoma el desinterés y el fracaso de la mayoría de los estudiantes, acompañado por un profundo malestar de los actores que participan en la institución escolar; se intenta explicar estas manifestaciones teniendo en cuenta que las significaciones sociales que circulan por la escuela han perdido vigencia y se hace necesario que en las instituciones se cree un espacio de elaboración de nuevas significaciones sociales que actúen como elementos transformadores.

De la misma manera, el objetivo de este artículo es consolidar una búsqueda colectiva de nuevas producciones de sentido frente al vacío de significaciones, en el que parecen hundirse los adolescentes y jóvenes; también pretende responder a la necesidad de establecer nuevas significaciones, que constituyan un elemento útil para crear un sentido social que a su vez pueda restablecer el sentido de una organización social. Se concluye que así como el punto de partida de lo social fue y es la construcción de significaciones productoras de sentido, las significaciones instituyentes serán las únicas capaces de dar una respuesta a lo social como totalidad.

El aporte de esta investigación a la presente se entiende en términos de descubrir y comprender, de manera concreta dentro del contexto de la educación, los imaginarios sociales que la autora denomina como instituyentes y que permiten de alguna manera re – significar los imaginarios que se han tejido hasta ahora al interior de la educación.

Coy A., María Elizabeth (2009). Educación religiosa escolar ¿Por qué y para qué? Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu, vol. LI, núm. 152, julio-diciembre, 2009, pp. 49-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343529072003>

En este artículo se plantea como problema de investigación justamente el por qué y para qué desarrollar, dentro de los currículos escolares el área de Educación Religiosa. De acuerdo con este problema, la autora proyecta como objetivo conocer las razones y finalidades del aprendizaje y de la enseñanza de la educación religiosa en el ambiente escolar. Por otro lado, la investigación pretende aportar conocimiento y experiencia, dentro de la profundización académica de la Teología Práctica, enlazada directamente con la pedagogía.

Sobre el texto se concluye que la educación religiosa escolar es un área fundamental para la formación de los niños, jóvenes y adultos. Es un elemento constitutivo de las dimensiones del ser humano y, por lo tanto, debe ser enseñada y aprendida, de una manera intencional, programada y asumida dentro de los currículos

de las instituciones educativas, ya sean oficiales o privadas. Las razones y finalidades para hacerlo son de tipo antropológico, social, cultural y humano.

El principal aporte de esta investigación radica en las herramientas que brinda para interpretar, a la luz de los cuestionamientos del por qué y el para qué de la educación religiosa escolar en el contexto actual, las concepciones de los estudiantes y docentes sobre la enseñanza de la educación religiosa en el contexto escolar.

Echeverri, Alberto (2012). Libertad religiosa y educación en Colombia: ni intocables ni míticas. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 10, núm. 1, 2012, pp. 123-134. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/1053/105324310010.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1053/105324310010.pdf)

En el presente texto se propone como problema de investigación la relación entre la libertad religiosa como derecho constitucional y la educación. Con base en el reconocimiento constitucional de la libertad religiosa en Colombia y en los pronunciamientos recientes de la iglesia Católica sobre la educación religiosa, en el artículo se evalúa el contexto social, político y cultural en que se desarrolla la recepción de las disposiciones legales por parte de las diversas confesiones religiosas (Echeverri, 2012, p. 12).

Del mismo modo, el autor del artículo se plantea como objetivo desentrañar los significados más corrientes de los conceptos que orientan la interrelación entre libertad y educación religiosa, y a la luz de la comprensión que la iglesia Católica ha

hecho de sí misma en el Concilio Vaticano II, analiza críticamente sus consecuencias para la recepción de la legislación estatal y de la relación de dicha iglesia con el tema.

El autor concluye tres elementos fundamentales: primero, al Estado compete la educación religiosa escolar no confesional, que para el caso de las escuelas y colegios, es una iniciación formal, académica y por eso evaluable, en el conocimiento y estimación del hecho religioso humano y de las principales religiones mundiales; y, para el caso de las instituciones de educación superior, una formal profundización crítica, igualmente académica, en la pluralidad de las experiencias religiosas, institucionales o individuales, y en las incidencias políticas, sociales y culturales de su praxis pública. Segundo, que el hecho religioso además de ser constitutivamente humano, ha influenciado y continúa influenciando, a veces positiva y a veces negativamente, la marcha de los acontecimientos históricos mundiales.

Finalmente, a fin de que todas las instituciones educativas colombianas cumplan con los ordenamientos legales, se debe promover una formación religiosa que compete en estricto orden de importancia a las familias, a los colectivos religiosos y a los Estados. A las primeras como responsables fundamentales y actores principales; a los segundos como estrechos colaboradores de las familias, en las personas de sus clérigos, sus maestros y educadores; y a los terceros como garantes de los derechos de los colectivos religiosos y de las familias, tanto en el ámbito doméstico como público.

El aporte de esta investigación radica, por un lado en que permitirá reflexionar sobre la relación existente entre los presupuestos de los estudiantes y docentes sobre la enseñanza de la educación religiosa y la afirmada libertad religiosa dentro de la educación en Colombia. Por otro lado, otro gran aporte lo constituye el reconocimiento legal que se le da a la ERE en la actualidad, y a la vez la distinción que se hace de la ERE confesional y la obligación de promover una formación religiosa no confesional.

Echeverri, Alberto. ¿Auspiciar o controvertir la libertad religiosa desde la educación? Aportes al debate sobre una educación religiosa pluralista. *Theologica Xaveriana*, vol. 60, núm. 170, julio-diciembre, 2010, pp. 395-415. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=191019353003>

El problema de investigación de este artículo se encuentra en que propone una posición determinada frente a las implicaciones de la educación religiosa pluralista, que debe en primer lugar, examinar el objetivo de la educación en general y de la religiosa en particular, dado que en un mundo pluralista –como empieza a ser el colombiano–, si se respeta la exigencia del ordenamiento jurídico de Colombia y de otros países, se debe educar desde y para la libertad religiosa.

En este sentido al autor se propone como objetivo examinar el propósito de la educación en general y de la religiosa en particular, para definir unas políticas estatales y unas estrategias pedagógicas, que derivadas del reconocimiento de la

libertad religiosa, avalen una educación religiosa, ya no exclusivamente confesional, sino crítica. En este sentido la educación religiosa dada en el ámbito escolar debe por una parte ser pluralista, y por otra parte, debe enseñar a valorar el hecho religioso en todas sus versiones, la incidencia de unos y otros en la cultura y la interacción social a través de la historia de la humanidad.

Así mismo, se concluye que la acuciosa estima de las dimensiones de lo sensible frente al hecho religioso y por tanto del lenguaje simbólico para nuestro país y para América Latina, concederá o restará pertinencia al discurso que la manifiesta. En este sentido se concluye también la necesidad de propiciar debates y reflexiones sobre la educación religiosa pluralista, y que con estos crezca la conciencia del alcance de estos términos. De esta situación se deriva una disyuntiva: o se aprende a compartir el país con sus diversos modos de pensar, de sentir y de construir una ética civil, que en el caso de los creyentes tiene que ver con su confesión religiosa, o la vida en sociedad resultará menos viable.

Este artículo ofrece como aporte a la presente investigación descubrir y explicar que relaciones existen o se han gestado sobre la base del discurso de una educación religiosa pluralista y la construcción de las concepciones en los estudiantes y docentes en el marco de la enseñanza religiosa. Además, aporta elementos para la construcción de una educación religiosa pluralista que reconozca de manera significativa la diversidad de las expresiones religiosas y también las expresiones de quienes se confiesan ateos, agnósticos o sencillamente no creyentes.

Coy A, María. La educación religiosa escolar en un contexto plural. Reflexiones preliminares. *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, vol. LII, núm. 154, julio-diciembre, 2010, pp. 53-83. Recuperado de <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/80/64>

La autora se plantea como problema de investigación desentrañar la dificultad que conlleva la enseñanza de la religión en la educación formal en Colombia, frente a la nueva legislación que promueve el pluralismo y la apertura, tanto de mentalidad, como de currículos y métodos. En este sentido el objetivo de la autora es exponer algunos antecedentes sobre el pluralismo, la educación y la religión; y explicar la posición de la iglesia Católica frente a la formación religiosa escolar en la actualidad.

La autora concluye que en relación con la educación religiosa escolar en un contexto plural, más que un reto es una tarea impostergable, asumir la multiplicidad de tendencias, expresiones y posiciones que se manifiestan en todos los campos de la vida social, pero de manera espacial en el campo religioso. Por tanto urge reconocer la pluralidad, desde la propia identidad y lograr acuerdos sobre unos estándares éticos y religiosos comunes que permitan regular las relaciones interpersonales, interculturales e interreligiosas.

El aporte de éste artículo a la presente investigación es su contribución para explicar los antecedentes y el proceso evolutivo con respecto a la enseñanza de la

educación religiosa, en un contexto que ha pasado de lo homogéneo y estable, a la heterogeneidad y movilidad en todos los sentidos y ámbitos de la vida humana, especialmente en el contexto religioso. Otro aporte se pone de manifiesto con la exigencia de aprender a vivir en el respeto por la diferencia, en la tolerancia por otras manifestaciones e ideas, en la comprensión de la diversidad y en la aceptación de lo distinto.

Wesley T, John (2012). Posmodernidad y educación cristiana: Desafíos ideológicos contemporáneos. *Enfoques XXIV, 2, 2012, 85-100*. Recuperado de <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/80/64>

El autor se plantea como problema de investigación las implicaciones de la educación cristiana en la posmodernidad. La educación cristiana se encuentra en un mundo posmoderno, lo cual presenta oportunidades y desafíos. En este nuevo entorno, los educadores cristianos tienen que pensar profundamente sobre sus creencias y convicciones.

El objetivo que se propone el autor es examinar por una parte los fundamentos desmoronantes del modernismo: la autonomía humana, el racionalismo, el cientificismo, el tecnicismo y el economicismo, y por otra parte los principios emergentes del posmodernismo: la renuncia de la meta – narrativa, el pluralismo, el significado del contexto, el constructivismo y la celebración de la diversidad. Basado en este análisis, se presentan ciertas implicaciones para la educación cristiana.

Se concluye sobre el artículo que agitados por el paradigma antimoderno, los educadores posmodernos han suscitado temas valiosos que conciernen a la práctica educativa (el rol de la comunidad, la importancia de la experiencia y la reflexión, la necesidad de autenticidad, el valor de la emoción y la creatividad, el llamado por la inclusión y la diferenciación de la instrucción, y la educación integral del estudiante).

El presente artículo aporta a la investigación en curso reconocer la influencia del pensamiento posmoderno en la construcción de ideologías que se entretajan entre los actores de la educación. Específicamente la educación cristiana se encuentra en un mundo posmoderno, que presenta oportunidades y desafíos. En este nuevo entorno los educadores cristianos tienen que pensar profundamente sobre sus creencias y convicciones. Igualmente este artículo permitirá a la presente investigación examinar las implicaciones que tienen para la educación los fundamentos desmoronantes del modernismo y los principios emergentes del posmodernismo.

Vasco, Carlos (2006) Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019. Universidad EAFIT. Recuperado de [http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125300531\\_825959605\\_1053/Vasco%20-Siete%20retos%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20colombiana%202006-2019.pdf](http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125300531_825959605_1053/Vasco%20-Siete%20retos%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20colombiana%202006-2019.pdf)

En el presente texto el autor se plantea como problema formular los principales retos de la educación colombiana. La educación en Colombia tiene la obligación de mejorar sus condiciones de enseñanza en diferentes campos como lo son: la política y la economía colombiana, la cobertura y la calidad, la metodología de la evaluación, la excelencia con la calidad y la conciliación del pluralismo y el amoralismo posmoderno con la enseñanza de la convivencia, la ética, la moral, la democracia y la ciudadanía, con la enseñanza de la religión.

En este sentido al autor tiene por objetivo identificar los principales retos de la educación en Colombia para el periodo de 2006 a 2019, con relación a la enseñanza de la religión. Finalmente concluye que es fundamental, como reto de la educación en el momento actual, conciliar el pluralismo y el amoralismo posmoderno con la enseñanza de la convivencia, la ética, la moral, la democracia y la ciudadanía, con la enseñanza de la religión.

Como aporte a la presente investigación este artículo permitirá desentrañar la relación que existe entre la conciliación del pluralismo y el amoralismo posmoderno con la enseñanza de la religión, para interpretar las concepciones que a partir de estas relaciones se consolidan en la enseñanza de la educación religiosa actual. Otro aporte esencial lo constituye el reconocimiento que se le da a la educación religiosa, que junto con la educación cívica y en valores, son necesarios para la formación de los estudiantes en competencias ciudadanas. Se establece de esta manera un claro vínculo entre la educación religiosa y la formación de ciudadanía.

## 2.4. Contexto y sujetos

A continuación se procederá a describir el contexto y los sujetos de la investigación. Este ejercicio se realizará en tres momentos: en el primero se abordará lo referente a la zona de influencia del colegio Fundación Instituto Tecnológico del Sur, profundizando en los aspectos político, religioso y educativo de esta zona de influencia. En el segundo momento, se describirá los elementos propios de la institución, como ubicación, administración, aspecto socio – económico, la filosofía, la misión y la visión institucional. En tercer lugar, se describirá el grupo de estudiantes de grado undécimo, en los aspectos académico, económico, familiar, religioso y convivencial.

### 2.4.1. Zona de influencia del colegio Fundación Instituto Tecnológico del Sur

El colegio Fundación Instituto Tecnológico del Sur se encuentra ubicado en la zona sur de Bogotá, en el barrio el Carmen (Localidad sexta de Tunjuelito). Esta particular ubicación, determina la identidad del colegio y el curso de las acciones del mismo en la tarea educativa, al mismo tiempo que esta locación determina el nivel de influencia de la Fundación en el sector.

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
Zona de	El colegio Fundación Instituto Tecnológico del Sur se encuentra ubicado en la

<b>influencia del Colegio</b>	<p>localidad de Tunjuelito, localidad número seis de la Ciudad de Bogotá, zona Sur Centro de la capital. Sus límites son: al Norte la Autopista Sur, con las localidades de Bosa, Kennedy y Puente Aranda, al Sur la Calle 47 Sur, con la localidad de Usme, al Oriente con las localidades de Rafael Uribe Uribe y Usme, y al Occidente el Río Tunjuelo, con la localidad de Ciudad Bolívar. Esta localidad de manera particular cuenta con una superficie total de 106.233 hectáreas, siendo una de las más pequeñas de la capital, se compone de 30 barrios y su población promedio es de 201.843 habitantes.</p> <p>La localidad de Tunjuelito se consolidó como uno de los sectores populares de la ciudad, donde se han desarrollado diferentes tipos de poblamientos, algunos provenientes de urbanizaciones piratas, otros con una amplia perspectiva de planificación urbana, como es el caso del complejo urbanístico Ciudad Tunal. El sector más antiguo de la localidad está conformado por los barrios Tunjuelito, San Carlos, Venecia, San Vicente y El Carmen (Portal web Alcaldía local de Tunjuelito, 2015, 6 de febrero).</p> <p>Precisamente el espectro de influencia de la institución se encuentra principalmente en los barrios: Tunal, San Carlos, Venecia, San Vicente y El Carmen. No obstante, por estadísticas de las rutas de colegio, se puede determinar que un número significativo de estudiantes provienen sobretodo de las localidades de Usme y Ciudad Bolívar, de barrios como Marichuela, Lucero Medio, Jerusalén, Vista hermosa, Casalinda, Alfonso López, Santa Librada, México, Fiscala, Molinos, Lucero Alto, Arbolizadora Alta, Lucero bajo, la Aurora, Buenos Aires, Tesoro, Candelaria, Quintas del Sur, Virrey, Sotavento, Comuneros y San Francisco. Un número menor provienen de las localidades de Kennedy, Bosa, Rafael Uribe Uribe, Puente Aranda e inclusive de Soacha de barrios como Diana Turbay, Castilla, Timiza, Perdomo, San Mateo, Kennedy, la Estancia, Bosa, Boitá, Patio Bonito, Tintal, Tintalá, Hayuelos, Ciudad Montes, Plaza de las Américas, Torremolinos, Álamos Norte, Roma, Bosa Atalayas.</p> <p>Es de resaltar que el colegio, una de las primeras instituciones privadas del barrio, con cincuenta años de historia, ha sido uno de los que mayor influencia ha tenido en el sector sur de la ciudad.</p>
<b>Aspecto político</b>	<p>Con respecto al tema político, en la zona este aspecto no se percibe como algo relevante. El ejercicio de la política sobre todo se ejerce y se hace presente mediante la labor del alcalde local Yeisonn Alexander Chipatecua Quevedo y la junta administradora local, conformada a su vez por un total de nueve ediles (Portal web Alcaldía local de Tunjuelito, 2016, 10 de octubre).</p>
<b>Aspecto religioso</b>	<p>En cuanto al aspecto religioso, por tradición e historia el catolicismo es la religión que predomina en la zona. Son en total 15 parroquias en la zona, de las cuales sobresalen las parroquias San Luis Gonzaga, Nuestra Señora Del Perpetuo Socorro, San Sebastián, La Natividad De Nuestra Señora, La Sagrada Familia, San Vicente Ferrer, Nuestra Señora Del Rosario De Fátima y Santa Cecilia, en esta última celebró la Eucaristía el Papa Pablo VI en su visita a Colombia en el año 1968.</p> <p>El colegio está ubicado en la Zona Pastoral Episcopal del Espíritu Santo, como colegio parroquial pertenece a la Iglesia de la Sagrada Familia y actualmente al Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá.</p>

	<p>Aunque el sector es mayoritariamente católico, por supuesto que existen otras confesiones religiosas derivadas del protestantismo. En la zona sobresale la Iglesia Bautista del Tunal, pero en general no hay lugares amplios o grandes iglesias de tendencia protestante, sin embargo resalta la labor de las pequeñas iglesias cristianas evangélicas.</p>
<p><b>Aspecto educativo</b></p>	<p>En la zona sobresalen por cantidad y tamaño las instituciones educativas distritales como el INEM Santiago Pérez, el IED José María Córdoba, el IED Rafael Uribe Uribe, el IED Marco Fidel Suárez, y el IED Instituto Técnico Piloto. Entre las instituciones educativas privadas por su estructura e historia es importante la Fundación Instituto Tecnológico del Sur.</p> <p>También en la zona se encuentra ubicada la Biblioteca Pública Gabriel García Márquez, en el parque el Tunal, una de las cuatro bibliotecas mayores de la Red Capital de Bibliotecas Públicas de Bogotá – BiblioRed de la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Abrió sus puertas al público el 10 de mayo de 2001 con 35.000 volúmenes de libros. En la actualidad cuenta con más 94.340 volúmenes, entre libros, material audiovisual, libros electrónicos y dispositivos electrónicos. Sus usuarios son aproximadamente dos millones de habitantes de las localidades de Tunjuelito, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Antonio Nariño y Usme (Portal web Alcaldía local de Tunjuelito, Biblioteca pública Parque el Tunal, 2016, 10 de octubre).</p>
<p><b>Aspecto cultural</b></p>	<p>En la zonas las manifestaciones culturales resaltan de diversas maneras, así por ejemplo en la localidad se realiza el Festival Convidarte, que tiene como objetivo principal, ampliar, fortalecer y reconocer los procesos de formación y capacitación de personas, colectivos y grupos artísticos nuevos o con trayectoria reconocida. Por otra parte, dos elementos marcan la pauta en torno al aspecto cultural: La Corporación Casa de la Cultura de Tunjuelito y la Biblioteca Pública Gabriel García Márquez, en el parque el Tunal.</p> <p>La Casa de la Cultura de Tunjuelito ubicada en el barrio el Carmen, según se afirma en la página web de la localidad, nace con el Programa Casas de la Cultura para Bogotá (1984), como una respuesta a la demanda de las comunidades locales de contar con espacios de encuentro propicios para afianzar lazos sociales y sensación de pertenencia a la ciudad entre grupos de niños, jóvenes y demás miembros de la comunidad, para que en ellas se articulen las distintas manifestaciones del arte y la cultura que tienen expresión en la ciudad. Este es un espacio de encuentro de articulación de procesos sociales y culturales que posibilitan la inclusión de la población con el fin de diseñar las políticas, posibilitar los derechos, dar acceso al arte, desarrollar actividades de formación y capacitación en las diferentes áreas artísticas y culturales, apoyando la creatividad para fomentar el intercambio cultural. (www.tunjuelito.gov.co).</p> <p>Por su parte, la Biblioteca Pública Gabriel García Márquez, ubicada en el parque el Tunal, además de relacionarse con lo educativo, también aporta en los aspectos social y cultural de la zona. De acuerdo con el portal web de la localidad de Tunjuelito, en este sector hay varios barrios populares en donde viven personas en situación de desventaja o de vulnerabilidad a las cuales la biblioteca ha llegado con programas de promoción de la lectura como “Un encuentro con las palabras”, “Leyendo en el</p>

	<p>hospital y Lectura sin barreras”. Durante los últimos años, esta Biblioteca Pública se ha convertido en parte esencial de la zona, un espacio que congrega a la gente en torno a los libros, a las expresiones artísticas y a los escenarios de reflexión y debate. Además, los artistas locales han encontrado en la ella un público siempre interesado en acceder al conocimiento, a la cultura y al esparcimiento (<a href="http://www.tunjuelito.gov.co">www.tunjuelito.gov.co</a>).</p>
<p><b>Aspecto social</b></p>	<p>En el documento del Plan de desarrollo actual de la localidad de Tunjuelito, se puede reconocer que esta es una localidad con problemáticas sociales bien definidas, problemáticas que se concentran en tres aspectos y que su vez se convierten en objetivo de trabajo de la alcaldía local: la superación de la segregación y la discriminación socioeconómica, espacial y cultural, la falta de cuidado de la naturaleza y el cambio climático, y la defensa y fortalecimiento de lo público.</p> <p>Es pues una localidad que teniendo presentes sus características sociales se propone garantizar las condiciones de convivencia pacífica, seguridad humana, el ejercicio de derechos y libertades para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en Bogotá. Promover el acceso al sistema de justicia, mediante mecanismos efectivos, incluyentes y diferenciales que conlleven a la garantía de los derechos humanos individuales y colectivos. Coordinar las relaciones políticas con las corporaciones públicas en sus distintos niveles territoriales con el fin de contribuir a la gobernabilidad distrital y local. Fortalecer la cultura democrática y la gobernanza en las localidades a través de la participación decisoria de la ciudadanía. Articular la gestión entre los diferentes sectores del distrito, entidades regionales y nacionales, con el fin de mejorar la capacidad de respuesta en el territorio y dar cumplimiento al plan de desarrollo distrital y los planes de desarrollo local. Y fortalecer la gobernabilidad local en materia policiva y administrativa, mediante acciones de prevención, inspección, vigilancia y control (Portal Web Localidad de Tunjuelito, 2016, 10 de octubre).</p>

**Tabla 1.** Zona de influencia de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur. Diseño del investigador.

La Fundación Instituto Tecnológico del Sur es una de las instituciones educativas más importantes y reconocidas del sur de la ciudad. Inicialmente fue una institución pensada para las necesidades propias de las personas del sector, del barrio el Carmen que se caracterizó por ser marginal, de gente humilde, de casas en medio de barriales y con muchas dificultades socioeconómicas. Actualmente, tanto la situación social, cultural, educativa y económica del sector ha mejorado hasta tal punto que, como se puede observar en la tabla 1 en el primer recuadro donde se mencionan las estadísticas de las rutas del colegio, familias de barrios del centro y

norte de la ciudad matriculan a sus hijos en la institución, con el deseo de obtener una educación de calidad para sus hijos.

Aunque en la actualidad, como se observa en la tabla, en el sector hacen presencia algunas iglesias cristianas derivadas del protestantismo, la mayor cantidad de iglesias son cristianas católicas y con cuantiosos años de historia; así por ejemplo, la iglesia de la Sagrada Familia, ahora parte de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur y que fue fundada en el año 1960. Esta situación hace que la mayor parte de las familias del colegio, que son familias que habitan en el sector, sean de tradición católica y de ahí la afinidad con el colegio y la propuesta educativa del mismo.

Por otra parte, es claro que la zona en la que se encuentra el colegio es una zona con diversas dificultades socioeconómicas, dificultades de segregación, desigualdad, desempleo, injusticia y violencia, sobre todo juvenil. No obstante, como se puede notar en la tabla 1, el tema educativo y el tema cultural, con fuerte presencia en el sector, se ha entendido y se ha convertido en una de las principales herramientas que tanto la alcaldía local como las personas que habitan la localidad han utilizado para superar las dificultades sociales y culturales.

#### **2.4.2. La Fundación Instituto Tecnológico del Sur**

La Fundación Instituto Tecnológico del Sur es la institución educativa más antigua del sector. Fundada por Monseñor Sebastián Bonjorn Sales en el año 1965,

inició su labor educativa con un objetivo definido: “Brindar educación de calidad para los niños y jóvenes del sur de la ciudad”. Sobre la base de la formación cristiana católica este objetivo ha permanecido hasta la actualidad y ha definido la identidad de la institución. En el presente apartado serán abordados los elementos constitutivos de la identidad institucional del colegio, entre ellos la filosofía institucional, la misión y la visión.

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
<b>Ubicación del colegio</b>	<p>El colegio Fundación Instituto Tecnológico del Sur se encuentra ubicado en la localidad de Tunjuelito, en el barrio el Carmen, en la dirección carrera 28 No 52a – 09 Sur. El colegio nació en medio de un lote ocupado por los buses que llegaban al sector.</p> <p>El colegio se encuentra contiguo a una zona comercial ubicada sobre la avenida Gaitán Cortés y los lugares más importantes y próximos al mismo son La Parroquia la Sagrada Familia, el centro comercial ciudad Tunal y el IED José María Córdoba al Sur, el IED Instituto Técnico Piloto al Norte.</p>
<b>Administración del colegio</b>	<p>El colegio Fundación Instituto Tecnológico del Sur hace parte del Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá y se rige por los principios y normas que en esta organización se promueven. La junta directiva del colegio está compuesta por el Señor Arzobispo de Bogotá Rubén Salazar Gómez, por monseñor Luis Augusto Campos Flórez Vicario de la Zona Pastoral del Espíritu Santo y el rector del colegio es el Padre José del Carmen Carrillo Romero, sacerdote de la Arquidiócesis de Bogotá.</p>
<b>Aspecto Socio – económico</b>	<p>El colegio se encuentra ubicado en una zona popular del sur de Bogotá, cercano a la zona comercial del barrio el Carmen. La estratificación social del barrio es 2 – 3. La mayor parte del sector está constituido por casas donde habitan de dos a cuatro familias en inquilinatos, aunque también se encuentran cercanos los conjuntos residenciales del proyecto de vivienda ciudad Tunal.</p> <p>La realidad social de los padres de familia del Colegio es variada. Apenas una minoría tiene estudios de pregrado y posgrado, ejerciendo actualmente su profesión. Un número significativo de los padres son docentes en otras instituciones, sobre todo distritales; otra gran parte de los padres de familia son bachilleres dedicados al comercio independiente y una gran mayoría son empleados en diversos tipos de empresas. También se presenta el hecho en gran porcentaje de madres amas de casa.</p>

	<p>Ha sido política de la institución ofrecer una educación de calidad a un bajo costo, precisamente pensando en los niños y jóvenes de menos recursos del sector. Aunque en el colegio no existe como tal un programa de becas, los costos que cubren los estudiantes no son altos.</p> <p>El colegio organiza dos campañas de orden social, denominadas campaña del pan compartido. La primera con ocasión de la cuaresma y la otra en la segunda mitad del año escolar, en el mes de octubre con motivo del mes de las misiones. En estas campañas se recolectan víveres y se hace una donación económica a alguna parroquia, comunidad o fundación en condiciones económicas difíciles.</p> <p>Finalmente, como parte de la Fundación, el colegio cuenta con el ancianato Casa Nostra, en donde los estudiantes del colegio realizan su servicio social y donde se organizan actividades con los diferentes cursos, desde grado sexto a grado once.</p>
<p><b>Aspecto institucional</b></p>	<p>El colegio Fundación Instituto Tecnológico del Sur es una institución privada, mixta y católica propiedad de la Arquidiócesis de Bogotá, que concede el título de Bachiller Académico con énfasis en Matemáticas, Ciencias Naturales, Inglés, Artes Diseño o Música, Liderazgo Social y Comunicación Social.</p> <p>Actualmente tiene dos jornadas en los siguientes horarios: jornada mañana de 6:30 am a 12:00 m y jornada tarde de 12:30 pm a 6:00 pm. En el año 2016 se educa cerca de 2800 estudiantes, en los niveles de Pre-escolar, Básica y Media Vocacional, en tres sedes, en las jornadas mañana y tarde.</p> <p>Con el fin de afianzar el dominio de una segunda lengua, el bilingüismo se constituye en un programa fundamental de la institución. Este se desarrolla mediante la modalidad de inglés desde el grado octavo a undécimo y con la enseñanza del área de ciencias naturales en inglés para los estudiantes de primaria.</p> <p>Los procesos institucionales están articulados bajo la acreditación de calidad de la empresa Bureau Veritas, la cual certifica el diseño, el desarrollo y la prestación del servicio educativo de la Fundación en los niveles de pre-escolar, básica y media. Esta certificación asegura que los procesos desarrollados para la prestación del servicio educativo que ofrece el FITS, cumple con los requisitos especificados previamente para el mismo.</p>
<p><b>Filosofía institucional</b></p>	<p>Sobre la base de los principios católicos, la Fundación tiene como filosofía institucional la excelencia personal y comunitaria, haciendo énfasis en el ser, el saber y hacer de cada uno de sus estudiantes. El ser corresponde a la búsqueda de un proyecto de vida singular, autónomo, en relación y trascendente fundamentado en los valores de la fe, la solidaridad, la fraternidad, el compromiso y la dignidad humana. El saber corresponde a la búsqueda permanente de la verdad y el hacer corresponde a la búsqueda de promoción, desarrollo de habilidades y destreza a nivel personal y comunitario.</p>
<p><b>Misión institucional</b></p>	<p>La Fundación Instituto Tecnológico del Sur busca ofrecer una educación Católica, diversificada, integral, de calidad, humanista y actualizada, en los niveles de pre-escolar, básica y media, para personas con espíritu de servicio, abiertos al cambio,</p>

	capaces de aprender por sí mismas, guiadas por la fe cristiana y comprometidas con la búsqueda de la justicia, la verdad, la paz, en armonía con la ciencia, la cultura y la sociedad, como elementos de desarrollo personal y comunitario.
<b>Visión institucional</b>	El colegio Instituto Tecnológico del Sur busca constituirse al año 2016, en una institución educativa líder, moderna y trascendente, que promueva la ciencia, el arte, la cultura, el trabajo, la comunicación y el desarrollo empresarial, basado en una formación Católica y comprometida con una educación de calidad.
<b>Perfil del educando</b>	Sobre la base de una educación integral de calidad, católica, humanista y actualizada, la institución busca formar personas con espíritu de servicio, abiertos al cambio, capaces de aprender por sí mismas, guiadas por la fe cristiana y comprometidas con la búsqueda de la justicia, la verdad, la paz, en armonía con la ciencia, la cultura y la sociedad, como elementos de desarrollo personal y comunitario.

**Tabla 2.** Aspectos de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur. Diseño del investigador.

Con respecto a los datos anteriores, se puede ver en primer lugar, que el colegio se encuentra en una zona con fuerte presencia de instituciones educativas y establecimientos comerciales, lo que la hace una zona bastante concurrida, económica y socialmente fructífera. El colegio como tal es una obra de la Arquidiócesis de Bogotá, que se guía por los principios de la formación cristiana católica. Esta situación hace que en relación con el contexto, los estudiantes busquen transformarlo, permearlo con lo aprendido dentro de la institución.

En relación con el tema social, la principal obra del colegio es brindar una educación de calidad a un bajo costo para las personas del sector. El dinero recibido por concepto de las pensiones se reinvierten en el mantenimiento y sustento del colegio, para el pago de la planta docente, administrativa y de servicios generales así como de los ancianatos que hacen parte de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur

(Hogar Nazaret en Chinauta y Casa Nostra en Bogotá). Actualmente la Fundación tiene un convenio con el Distrito para el sostenimiento de la obra en los ancianos. No obstante, a parte del servicio social obligatorio el colegio está comprometido con el tema social y mediante campañas y acciones busca educar la conciencia social de sus estudiantes, además de apoyar el mejoramiento de este sector de la sociedad.

Y por otra parte, en la sección final del cuadro 2 se puede notar que la propuesta educativa del colegio tiene dos objetivos fundamentales: en primer lugar, formar personas integrales, con principios cristiano – católicos, capaces de construir un proyecto de vida personal y comunitario. En segundo lugar, la institución busca hacer énfasis en un área del saber, llamado énfasis o modalidades, en las cuales, aparte de la formación básica de todos los estudiantes, éstos se especializan y se capacitan para las exigencias y retos del mundo actual.

#### **2.4.3. Sujetos: curso 1104 jornada mañana de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur**

Los sujetos de esta investigación son el grupo 1104 de la jornada mañana del colegio Fundación Instituto Tecnológico del Sur. El 80% de los estudiantes de este curso están desde pre-escolar en la institución. Teniendo en cuenta que este grupo en su gran mayoría se ha educado en la institución y como tal, han estado compartiendo curso desde grado octavo; se abordarán a continuación sus características académicas, religiosas, convivenciales, socio – económicas y familiares.

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
<b>Diagnóstico del grupo 1104</b> <b>Jornada mañana</b> <b>del FITS</b>	<p>Este curso de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur cuenta con la presencia de cuarenta y un (41) estudiantes, de los cuales treinta (30) son hombres y once (11) son mujeres. Este grupo ha estado cohesionado desde grado octavo, año 2013, cuando los estudiantes hicieron la elección por el énfasis o modalidad de inglés para profundizar sus estudios en la institución. El curso ha contado con la salida de dos estudiantes, uno por reprobación del grado noveno y el otro por viaje al exterior a mediados de 2105; además, no ha llegado ningún estudiante nuevo desde la conformación del grupo en grado octavo. La edad de los estudiantes oscila entre los 15 y 16 años.</p>
<b>Aspecto académico</b>	<p>El curso 1104M de la Fundación se caracteriza por tener el mejor rendimiento académico en general entre todos los undécimos. Aunque no es un grupo que se caracterice por su gran cohesión, sí han conformado pequeños grupos de trabajo que se convierten en gran apoyo con respecto al tema académico. Es un grupo que en general sabe acatar instrucciones y son responsables frente a sus deberes académicos. Especialmente las mujeres son más dadas a asumir las instrucciones.</p> <p>A diario los estudiantes toman siete horas clase de cuarenta y cinco (45) minutos; luego de las cuatro primeras horas de clases tienen un receso de treinta (30) minutos y se retoman las tres últimas horas de clases. De esta forma los estudiantes reciben 9 horas de inglés, 2 horas de religión, 1 hora de ética y valores, 2 horas de química, 2 horas de física, 4 horas de lengua castellana, 2 hora de comprensión lectora, 4 horas de matemáticas, 2 horas de educación física, 1 hora de música, 2 horas de tecnología, 1 hora de metodología de proyectos, 1 hora de filosofía y 1 hora de economía.</p> <p>El promedio nivel académico de los estudiantes es alto, según la escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia: superior es entre 9 y 10; alto es entre 8 y 8,99; básico es entre 6 y 7,99 y bajo es entre 1 y 5,99. Las asignaturas que se destacan por su nivel académico son Educación física, inglés, música. El nivel de rendimiento académico más bajo se registra en matemáticas y filosofía. El 30% de los estudiantes tienen un promedio general por encima de 8, el 50% por encima de 7 y el 20% restante por encima de 6.</p>
<b>Aspecto económico</b>	<p>Se puede considerar que de las 41 familias que conforman el curso, 5 cuentan con un promedio de ingresos mensuales por encima de \$4.000.000 y las restantes cuentan con ingresos inferiores a \$3.000.000. De estas familias 20 cuentan con casas propias, 10 viven en casas familiares y las restantes viven en arriendo.</p> <p>Los costos educativos al inicio del año 2015 (incluyendo matrícula, pensión, material didáctico, papelería, seguro estudiantil, sistematización, agenda educativa, carné y salidas pedagógicas y convivencias) están en promedio en \$430.000 y la pensión mensual está en promedio en \$115.000. El 80% de las familias pagan a tiempo y un 20% con retraso. A diario los estudiantes cuentan con dinero en efectivo para las onces; 30% de ellos cuentan entre \$8.000 y \$10.000 pesos, 50% entre \$3.000 y \$5.000 pesos y el 20% restante cuenta con menos de \$3.000 pesos diarios.</p>

<b>Aspecto familiar</b>	En relación con el aspecto familiar, treinta y dos (32) estudiantes viven en familias nucleares y 9 en familias mono-parentales. De los 41 estudiantes, 15 son hijos únicos, 20 tienen entre uno y dos hermanos, y 6 tienen entre dos y tres hermanos.
<b>Aspecto religioso</b>	<p>Respecto al tema religioso el 80% de los estudiantes se confiesan cristianos católicos, de ellos el 30% dice participar en la Eucaristía dominical en las parroquias de sus sectores.</p> <p>Frente al tema religioso en cuanto a las prácticas rituales los estudiantes no se perciben desinteresados, en la participación semestral de la eucaristía se han presentado algunos inconvenientes convivenciales con unos pocos estudiantes. Por el contrario, se presentan bastante interesados en el tema de la diversidad religiosa, en los temas relacionados con el conocimiento de otras religiones y sus prácticas. De igual manera, son receptivos en lo que corresponde a la relación entre la religión y el tema social, por este motivo participan y contribuyen en las campañas sociales organizadas desde el área de religión para responder a las necesidades de aquellos que sufren.</p>
<b>Intereses de los estudiantes</b>	En esta etapa de sus vidas los estudiantes están centrados bastante en la interacción con sus amigos y es muy común la etapa del noviazgo. Gran cantidad de ellos invierten su tiempo en la utilización de las redes sociales y la tecnología, sobre todo el uso de los teléfonos inteligentes para la comunicación con amigos y compañeros. Ya en sus hogares, los estudiantes suelen dedicar horas de su tiempo a escuchar música, sobre todo reguetón y pop en inglés, ver televisión, utilizar las redes sociales de internet, jugar video juegos y hay una gran mayoría que invierte su tiempo en lecturas de interés personal. Aunque la mayoría de los estudiantes manifiesta interés por continuar su formación en la universidad, en este momento uno de los estudiantes se encuentra en proceso de discernimiento vocacional con el equipo de pastoral vocacional de la Arquidiócesis de Bogotá.
<b>Aspecto convivencial</b>	<p>De acuerdo a los datos encontrados en los observadores de los estudiantes y al informe de la psicóloga Esperanza Jiménez, los estudiantes se caracterizan por la unidad, no tanto en general del grupo, sino en pequeños grupos, pero no tienen una identidad de grupo determinada, las expresiones de solidaridad se dan sobre todo al nivel de los pequeños grupos.</p> <p>Los conflictos menores tienden a resolverse mediante el diálogo, en caso que no sea posible buscan figuras de autoridad, profesores o coordinadores para dar solución a los problemas. Los líderes dentro del curso se caracterizan por promover la solidaridad, la sana convivencia y el compartir en grupo.</p> <p>Quizá uno de las dificultades más relevantes del grupo es que se suelen dar diferentes manifestaciones de discriminación, no del nivel de la discriminación por género, raza o religión, pero sí por gustos, intereses, equipos de fútbol, etc. No es un grupo que logre aceptar a sus miembros tal cual son. Finalmente, se han presentado algunos casos aislados de acoso escolar, sin consecuencias graves.</p>

**Tabla 3.** Características del grupo 1104M de la Fundación. Diseño del investigador.

En el cuadro 3 se puede observar que los sujetos de la investigación, los estudiantes del grupo 1104 de la jornada mañana, son un grupo diverso y de contrastes. Aunque sobresalen por su excelente desempeño académico, es un grupo con dificultades convivenciales marcadas. Como grupo, académicamente hablando obtienen muy buenos resultados, pero en la relación con los otros, en el trato con los demás, en el pensar en los otros no los obtienen. En los pequeños grupos se han construido buenas amistades, pero en general el trato es distante entre subgrupos.

Por otra parte, se puede notar que los estudiantes del grupo son estudiantes que viven en sectores de estrato 2 y 3, por lo tanto, son estudiantes que cuentan con los medios económicos necesarios para su sustento diario. Son estudiantes con familias estables y en las cuales, en general, se mantienen buenas relaciones.

Finalmente, respecto al tema de los intereses y lo religioso, lo primero que se puede evidenciar es que los estudiantes demuestran interés por los temas religiosos, sobre todo desde el conocimiento general de las tradiciones y prácticas religiosas de las grandes religiones en el mundo; sin embargo, no con un deseo profundo de practicarlo que esto implica. De la misma manera, sus intereses giran en torno a la tecnología y a las relaciones sociales. Les interesa todo aquello que les permita ahondar en estos temas o beneficie al ámbito de las relaciones sociales.

### 3. Sistema metodológico

En este punto se presenta el sistema metodológico de la investigación. En un primer momento, se explica el enfoque metodológico cualitativo; en segundo lugar, se presenta la perspectiva epistemológica hermenéutica; en tercer lugar, el tipo de investigación narrativo de carácter de historia de vida; posteriormente, se exponen las técnicas de recolección de datos y los instrumentos asumidos para la investigación.

En primer lugar, el enfoque metodológico asumido en esta investigación, es el cualitativo, caracterizado por una metodología interpretativa, que parte de la inducción, es decir del encuentro con la realidad, la flexibilidad y sensibilidad que el investigador asume frente al contexto y a los sujetos conocidos:

Este paradigma defiende la interrelación entre el investigador y el objeto de investigación, de ahí que en el proceso del conocimiento se da una interacción entre sujeto y objeto. Los valores y actitud del investigador se consideran parte de la realidad investigada, y por tanto, su incidencia en el desarrollo de la investigación. (Castillo Sánchez, 2004, p. 17)

Además, este enfoque optimiza los procesos de diálogo e interacción con las prácticas pedagógicas docentes en ERE, las cuales están compuestas por sujetos activos, a partir de los cuales se puede fundamentar una teoría basada en el encuentro y la experiencia empírica. A su vez, este paradigma cualitativo en la investigación, “presenta un enfoque holístico, una estructura flexible, análisis inductivo y sus conclusiones tienden a la particularidad, pues no pretende hacer generalizaciones del objeto estudiado, cuanto describirlo en términos de individualidad” (Castillo Sánchez, 2004, p. 18). En términos de Vasilachis, esto significa que:

La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por sus conocimientos, por sus relatos. (2006, p. 29)

En tal sentido el enfoque cualitativo adoptado por esta investigación, se centra en la comprensión de los imaginarios que los protagonistas de la ERE, específicamente los estudiantes, han construido en torno a su enseñanza, partiendo de una realidad específica que es la enseñanza en el aula de clase. Durante el desarrollo de la investigación se estudia la forma en la que los estudiantes comprenden y experimentan el aprendizaje de ERE dentro del aula escolar, y al mismo tiempo construyen los imaginarios a partir de la experiencia en el contexto real de la enseñanza de ERE.

En segundo lugar, la perspectiva epistemológica asumida en el desarrollo de este trabajo de investigación es la hermenéutica, dado que en el enfoque cualitativo predomina la comprensión de la complejidad de los fenómenos, que desde una aproximación hermenéutica y no por su explicación causal, lo que es propio del enfoque cuantitativo, considera la diversidad de componentes de la realidad y de sus interacciones. Esto implica en términos de Hernández Sampieri (2010) que “la comprensión dada desde la perspectiva hermenéutica analiza los procesos psicosociales desde el interior” (pp. 439-440).

Es conveniente considerar también, que dentro de la presente investigación de carácter cualitativo, la perspectiva hermenéutica por una parte da relevancia a la

experiencia como parte fundamental del ejercicio interpretativo, lo que permite captar la importancia de los elementos socio-culturales en el proceso de interpretación y por otra parte, permite traspasar la barrera exterior puramente sensible para acceder a la profundidad de lo interpretado, es decir a su significado.

La perspectiva hermenéutica permite apreciar la experiencia como elemento fundante del proceso interpretativo, puesto que ésta incorpora inevitablemente la dimensión temporal y con ello el reconocimiento histórico de la experiencia. Esto a su vez, permite captar la importancia de los elementos socioculturales en el proceso de interpretación. Así mismo, la hermenéutica, o más bien, quien la utilice deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual. Dicho proceso supone desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto; en gran medida se trata de traspasar las fronteras contenidas en la "física de la palabra" para lograr la captación del sentido de éstas en tanto plasmadas en un papel. (Cárcamo Vásquez, 2005, pp. 206-207)

Al optar por esta perspectiva hermenéutica, se considera en primer lugar el aporte fundamental en la comprensión de la ERE, puesto que la hermenéutica considera la diversidad de sus componentes, junto con la complejidad de las interacciones de los actores en un contexto social, que para el presente caso es la ERE. Por otra parte, en el ejercicio de comprender los imaginarios de los estudiantes respecto a la clase de educación religiosa da relevancia a la experiencia y al reconocimiento de los elementos socio – culturales que son indispensables en el proceso interpretativo para la captación de los imaginarios sobre ERE de los estudiantes.

Por otra parte, el tipo de investigación que se desarrolla en este trabajo son los métodos narrativos. Este tipo de investigación, dentro de la metodología de corte hermenéutico, en primer lugar permite conjuntamente, dar significado y comprender

las dimensiones de la persona, entre ellas específicamente las cognitivas, afectivas y de acción de los actores de la investigación. En este sentido, la investigación de corte narrativo da preeminencia al papel de la subjetividad en el proceso investigativo, lo que es al mismo tiempo, condición indispensable del conocimiento social.

La investigación narrativa permite al mismo tiempo dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de los actores de la investigación, dando relevancia al papel de la subjetividad dentro de la investigación, condición necesaria del conocimiento de tipo social. A su vez, este tipo de investigación permite a los agentes dentro de la investigación contar las propias vivencias, y "leer" (en el sentido de "interpretar") dichos hechos/acciones, a la luz de las historias narradas. (Bolívar & Domingo, 2006, p. 3)

La investigación narrativa tiene como punto de partida la experiencia, entonces este tipo de investigación, fundada en la hermenéutica interpretativa y la fenomenología, se centra en los significados que la gente atribuye a sus experiencias, buscando proveer "una visión que encaja con la complejidad de las vidas humanas" (Trahar, 2010, p. 51). En relación con la experiencia, dentro de la investigación de corte narrativo, es importante considerar además dos cosas:

Comprender las maneras en las que la gente interpreta el mundo social y su lugar dentro de éste y vislumbrar las narraciones históricas, sociales y culturales, dentro de las cuales se está inmerso y que conforman los relatos, lo que se cuenta y cómo se cuentan. (Trahar, 2010, p. 52)

En consecuencia, estos dos elementos, la subjetividad y la experiencia, en relación con la comprensión de los imaginarios sociales sobre la Educación Religiosa Escolar, permiten que dentro del marco de la investigación narrativa, ésta se convierta en un potente medio para entrar en el mundo de la identidad, de los significados, del

saber práctico y de las claves cotidianas de los actores de la presente investigación, permitiendo “interpretar los hechos y acciones a la luz de las historias que los agentes narran” (Bolívar & Domingo, 2006, p. 3).

Dentro de los métodos narrativos se encuentra la historia de vida, que busca estudiar la experiencia de vida de un individuo o grupo. “Son el estudio de un individuo o familia, y de su experiencia de largo plazo, contada a un investigador y/o surgida del trabajo con documentos y otros registros vitales” (Vasilachis, 2006, p. 176). En concordancia con esta afirmación, la historia de vida es importante para la investigación en curso puesto que permite centrar la mirada en el estudiante, en su individualidad y manera de comprender la realidad vivida en la clase de ERE y expresada mediante una narración escrita y/o verbal. En términos de Vasilachis, la historia de vida “se centra en un sujeto individual, y tiene como elemento medular el análisis de la narración que este sujeto realiza sobre sus experiencias vitales” (2006, pp. 176-177).

Es fundamental para la presente investigación considerar dos elementos más en relación con el concepto de historia de vida: en primer lugar, desde la perspectiva etno – sociológica de Bertaux, se considera que “hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida” (Vasilachis, 2006, p. 176) Según esto, se puede adoptar así una definición que supone que es posible encontrar experiencias de vida en relatos centrados en un período de la existencia del sujeto, o en un aspecto de ésta.

En segundo lugar, Ferrarotti aclara que “la historia de vida no es un método o una técnica más, sino una perspectiva de análisis única” (Vasilachis, 2006, p. 177). Esta comprensión de la historia de vida permite redescubrir en lo cotidiano y en las prácticas de vida, muchas veces dejadas de lado o ignoradas, elementos fundamentales en la comprensión del fenómeno social, que para el presente caso corresponde a los imaginarios que los estudiantes construyen de la clase de ERE.

Para la recolección de datos dentro de la presente investigación resultan pertinentes los siguientes instrumentos: la entrevista semi-estructurada y el grupo de enfoque. En primer lugar, teniendo en cuenta que “en la entrevista, a través de preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Hernández Sampieri, 2010, p. 418), esta se utilizará en su forma semi-estructurada en la medida que basada en una guía de preguntas, le da libertad al entrevistador para introducir preguntas adicionales con el objetivo de precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, en el presente caso, en relación con los imaginarios sociales.

Finalmente, en la recolección de datos se recurrirá también a los grupos de enfoque. Estos que consisten en “reuniones de grupos pequeños o medianos, en los cuales los participantes conversan en una ambiente informal entorno a uno o varios temas” (Hernández Sampieri, 2010, p. 425), permitirá más allá de la posible repetición de preguntas, analizar la participación, aportes e interacción de los

participantes, que en la narrativa oral expresarán elementos para la captación de los imaginarios sobre la enseñanza de la ERE. Como complemento a este instrumento, se recurrirá a los relatos escritos, gráficos y/o verbales, de manera que en ellas los participantes narrando, contando o plasmando sus experiencias, puedan expresar en términos generales o sobre uno o más aspectos específicos (educativo, escolar, etc.) elementos en relación con los imaginarios que se construyen sobre la clase de educación religiosa.

## **4. MARCO DE REFERENCIA**

Este capítulo tiene como intención hacer la fundamentación teórica y conceptual de la investigación a partir de dos categorías teóricas. En primer lugar, se explica el concepto de la Educación Religiosa Escolar (ERE), y en un segundo momento, se aborda la categoría de los imaginarios sociales.

### **4.1. Educación Religiosa Escolar**

La Conferencia Episcopal de Colombia (CEC) ha sido la primera institución formal que ha hecho una propuesta seria sobre ERE, indiscutiblemente una propuesta pensada para todo el sector educativo católico y de inspiración cristiana, pero que debido a la ausencia de otros referentes, se ha convertido en punto de orientación para la ERE de la mayor parte de las instituciones educativas en el contexto nacional. Los estándares sobre ERE de la CEC responden claramente al interés de la Iglesia de “facilitar el encuentro de los niños y jóvenes con Jesucristo y con el hecho religioso de hoy, a través del conocimiento y la valoración de la doctrina y enseñanzas de la religión católica” (Conferencia Episcopal de Colombia, 2012, p. 3).

Estos estándares presentan dos características, por un lado, son de corte cristiano católico, lo que determina la manera en la que se comprende y se enseña la ERE; y por otro lado, en ellos se puede apreciar una voluntad de apertura y

conocimiento, es decir que se trata de una ERE en perspectiva ecuménica e interreligiosa: “esta se basa en los principios y criterios que el catolicismo tiene para el diálogo con los no creyentes, con las religiones no cristianas y entre iglesias cristianas” (Conferencia Episcopal de Colombia, 2012, p. 9). En este sentido, llama la atención que se busca educar en la conciencia de la propia identidad religiosa y el reconocimiento de otras identidades, mediante valores como la apertura, la tolerancia, el respeto y la cooperación.

Ahora bien, frente a esta realidad y debido a la insuficiencia en la sociedad actual de esta manera confesional de comprender la ERE, se vislumbraban otros caminos o perspectivas de reflexión sobre la ERE. Otro tipo de propuestas en las que se pueden reconocer dos elementos: el primero en relación a una aproximación conceptual de la ERE; y el segundo, con respecto a la legitimación de la ERE. Desde una aproximación conceptual de la ERE esta se define por tres notas características: la ERE como una disciplina escolar, área de formación y área fundamental.

La ERE como disciplina escolar atiende al conocimiento de la realidad religiosa y a la construcción de un saber sobre la experiencia religiosa. Como área de formación y como todas las áreas, la ERE contribuye a la formación integral del ser humano y le proporciona los elementos necesarios para una asimilación crítica de la cultura. En cuanto área fundamental, se debe reconocer su importancia dentro de una apuesta por los derechos humanos. (Meza, 2012, p. 20)

En lo que toca a la legitimación de la ERE, la pregunta de fondo es por las razones que la hacen necesaria en la escuela. Para dar respuesta a la cuestión, se pueden retomar cuatro modelos de legitimación de la ERE: a partir de la misión de la Iglesia, modelo justificado en el hecho que desde sus inicios la mayoría de los

habitantes del territorio colombiano asumieron el cristianismo católico bien sea por convicción, imposición o costumbre; desde la dimensión religiosa del ser humano, que reconoce la religiosidad como dimensión constitutiva de la existencia humana, en este sentido no depende de un sistema religioso, sino que es esencial al ser humano; el tercer y cuarto modelo, a partir de la cultura y su convergencia con la religión y la escuela, por un lado reconocen en la religión un componente constitutivo de la cultura, y por otro lado, que una de las tareas principales de la escuela es ser mediadora entre el sujeto y la cultura, por lo cual no se puede suprimir el conocimiento sobre la religión.

En el primer modelo de legitimación, la educación católica en general era organizada y dirigida por la religión católica, lo que hasta la Constitución de 1991, nadie colocaba en duda, por lo que “no resultaba extraño encontrar que la Iglesia católica se constituyera en referencia y dinamizadora de la educación religiosa del pueblo colombiano” (Meza, 2012, p. 28). Desde esta perspectiva se construyó un modelo de ERE fundamentado en la misión de la iglesia católica, que la consideraba lugar propicio para la evangelización, la iniciación cristiana y la catequesis. Así mismo, los lineamientos curriculares de la ERE, delegados en un principio a la Iglesia católica, asumieron lo propio de la catequesis y la espiritualidad cristianas, también la didáctica y la evaluación en la ERE se centraban en verdades y contenidos que debían ser aprendidos y memorizados.

Este hecho se mantuvo así hasta la promulgación de la constitución de 1991, con la cual “se crearon condiciones legales para la comprensión de la dimensión religiosa del sujeto y del hecho religioso como parte de su identidad y de la cultura” (Meza, 2012, p. 56) y por tanto, para una nueva comprensión de la ERE. Con el reconocimiento constitucional de la sociedad colombiana como un estado aconfesional, se establecen asimismo otros principios y derechos fundamentales como el pluralismo y la diversidad religiosa, la libertad religiosa y de cultos, que a su vez se convierten en exigencias para la educación religiosa en el país. Una ERE que promueva el respeto por la diferencia, la tolerancia por otras expresiones e ideas, que comprenda y acepte lo diverso y lo distinto.

Es interés de la presente investigación explicitar algunas ideas de los elementos anteriores: en primer lugar, al definir conceptualmente la ERE bien sea como disciplina escolar, área de formación o área fundamental, se está distinguiendo entre ERE y otras prácticas religiosas que la consideraban como espacio o “ruta de evangelización, de iniciación cristiana, de instrucción religiosa o de catequesis” (Meza, 2012, p. 28). En segundo lugar, con los modelos de legitimación, diferentes al establecido por la Iglesia católica, y de modo especial con la promulgación de la constitución política de 1991, ineluctablemente se abre la puerta a la comprensión de la ERE de un paradigma confesional, a otras perspectivas válidas en tanto se fundamentan en elementos constitutivos del ser humano.

Así pues no es pertinente frente a la reflexión académica actual mantener una única perspectiva confesional para la comprensión de la ERE. La propuesta católica aunque fue la primera propuesta seria frente a la ERE, se limitó durante mucho tiempo al tema doctrinal y catequético, resumiendo la enseñanza religiosa a la transmisión del mensaje cristiano. Además, frente a los cambios de la sociedad en torno a la pluralidad y la diversidad, se presentó inicialmente reacia; y aunque en la actualidad presenta una actitud dialogal y abierta, sin embargo no deja de impregnar la enseñanza religiosa con principios, contenidos y metodologías fundadas en la propuesta cristiana, lo que en estricto orden no podría dejar de hacer porque esa es su tarea, por lo mismo y tanto la necesidad de considerar una propuesta sobre la ERE aconfesional, en el sentido que no considere una única confesión religiosa y a la vez tome los elementos comunes a todas.

Considerando lo anterior, se delimitará el concepto de educación religiosa escolar para la presente investigación, lo que en una primera instancia implica superar la respuesta típica según la cual se afirma que la educación religiosa escolar es la que se da en la escuela, para formular la pregunta sobre la educabilidad de la ERE, hecho que introduce la reflexión en “el carácter pedagógico, en el objetivo educativo y en el aporte de la ERE para la formación integral” (Bonilla, 2014, p. 17). De acuerdo a las implicaciones de dicha educabilidad, y teniendo en cuenta la definición de la ERE como una acción sistemática e intencional, la ERE se entiende en el presente contexto como:

La acción intencional y sistemática que busca ejercer influencia, desde el conocimiento religioso, sobre los estudiantes para ayudarlos a trascender como seres humanos, como seres sociales, con lo creado y en relación con el ser supremo por medio del desarrollo de la dimensión trascendente – espiritual. (Bonilla, 2014, p. 127)

Así pues, la ERE esencialmente contribuye al cultivo de la dimensión trascendente – espiritual de todo ser humano, dimensión que es inherente y consubstancial a la naturaleza humana. Tal dimensión se convierte en fundamento fuera del ámbito de los sistemas religiosos para la comprensión de una ERE adecuada para todas las personas, independiente de sus confesiones religiosas. Ciertamente pensar la ERE desde esta perspectiva, le da mayor relevancia dentro del currículo escolar, y al mismo tiempo exige de ella “mayor rigurosidad académica en lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular” (Bonilla, 2014, p. 127). Por lo que sus verdades ya no estarían fundadas en verdades dogmáticas, sino en una base académica común y aceptable inclusive por los no creyentes.

Es notable además en la comprensión epistemológica de la ERE que ella es a la vez un área del conocimiento y un área de formación. En cuanto a la primera, la ERE se caracteriza por poseer unos contenidos, conceptos, principios y fundamentos teóricos propios que la constituyen en área de saber con su especificidad; en cuanto área de formación, busca construir integralmente al ser humano en el ambiente escolar, ocupándose de formar sus dimensiones humanas, aptitudes y actitudes desde la experiencia de lo trascendente.

Como área de conocimiento la ERE tiene un cuerpo propio de conceptos, principios, teorías, métodos y procedimientos que facilitan la construcción y apropiación del

conocimiento; como área de formación se comprende como un escenario que “posibilita experiencias educativas donde se plantean y analizan diversas formas de entender el mundo, anticiparse a los problemas y cultivar múltiples aptitudes humanas. (Bonilla, 2014, p. 16)

Evidentemente los elementos nombrados hacen referencia a cómo la ERE se está pensando desde nuevas perspectivas, ya no únicamente en relación con actos piadosos y mágicos, o exclusivamente desde una determinada confesión religiosa; sino que se está repensando desde lo humano y las prácticas sociales, lo que afirma su papel dentro de la formación y la construcción del ser humano en el ámbito escolar. Y es que esta área de conocimiento, que se ocupa de la formación de dimensiones constitutivas del ser humano, trascendente y espiritual, debe ser debidamente justificada, de tal manera que una “enseñanza crítica de la religión pueda ayudar a valorar las religiones, defender su espíritu y recrearlas para que sean camino de humanización y encuentro con el sentido último” (Meza, 2012, p. 36).

En esta línea, es también relevante en la comprensión de la ERE su relación con el sentido de la vida y por tanto, con la construcción del proyecto de vida. Puede afirmarse por una parte, que una de las características de la ERE es su estrecha relación con las cuestiones sobre el sentido de la vida, tanto que este define la originalidad de su estatuto. Por otra parte, en la ERE lo referente al problema del horizonte último de la vida toma fundamento teórico, por lo que la ERE se transforma en el sustento conceptual, teológico, pedagógico y práctico para la construcción de valores y proyecto de vida.

La ERE tiene su propio significado y estatuto original, en cuanto se ocupa de las cuestiones que afectan el sentido último de la vida, asunto en el cual la religión profundiza, estudia y propone elementos de comprensión. A su vez, ella misma se convierte en una posibilidad que brinda herramientas conceptuales, teológicas, pedagógicas y prácticas a los estudiantes, esenciales en la estructuración de valores, sentido crítico, autonomía, fe y construcción de sus proyectos de vida. (Bonilla, 2014, p. 82 y 85)

Puede ampliarse la manera en la que se comprende la Educación Religiosa Escolar, de la relación con el sentido de la vida, a establecer una relación con la educación para la ciudadanía. Si bien la ERE se ocupa de la dimensión religiosa y trascendental, también se ocupa de lo humano, de las dimensiones social y relacional, punto base en la construcción del hecho religioso. En este sentido se puede afirmar que lo desarrollado desde esta área del saber debe aportar a la formación de ciudadanía, considerando que “la dimensión social es un componente constitutivo de la ERE” (Bonilla, 2014, p. 22). Es decir que la ERE no es únicamente un área del saber en relación con lo trascendente, sino fundamentalmente con lo humano y lo social, pues es él quien tiene la experiencia religiosa, con frecuencia compartida en comunidad.

Ahora bien, esta relación entre ERE y formación ciudadana no siempre es clara por lo que se puede tergiversar el significado de cada una. En algunos contextos suelen igualarse ambos contextos, casi que cumplen una misma función; en otras situaciones, aunque la ERE si puede ayudar en la formación de ciudadanía, no necesariamente tiene que ser así; y para otras posturas extremas, estos dos conceptos no tienen nada que ver, puesto que sus objetos de reflexión se anteponen, de alguna manera uno se ocupa de lo espiritual y el otro de lo terrenal:

Para algunos, existe una estrecha relación, casi identificación, entre la ERE y la formación para la ciudadanía; para otros, la ERE contribuye a la formación de ciudadanía, pero no se trata de una relación de necesidad; finalmente, existe un tercer grupo para los que estos dos campos del saber no se deben mezclar, pues se trata de realidades distintas, una cosa es lo religioso y otra es la sociedad terrenal. (Bonilla, 2014, p. 65)

En la presente investigación se comprende que la ERE y la formación para la ciudadanía guardan una importante relación puesto que las dos contribuyen a la formación de personas íntegras y corresponsables en la construcción de una nueva sociedad solidificada en valores cívicos. Por esta razón, es importante comprender la ERE, no sólo como área de formación en relación con el sentido de la vida y la trascendencia, sino también como área de formación ciudadana, que asiste en la formación de personas integrales, en las que se generen “procesos de servicio, comprensión, acercamiento al otro, autonomía, responsabilidad, compromiso, identidad y consolidación de valores y actitudes ciudadanos” (Bonilla, 2014, p. 68).

Manteniendo la propuesta que propende por una comprensión de la ERE desde perspectivas alternas a las confesionales (como lo es la formación para la ciudadanía, el sentido de la vida y la humanización), en el presente trabajo investigativo se considera también esencial la comprensión de la ERE desde la concepción del pluralismo religioso. En el contexto actual el pluralismo religioso es ante todo “una perspectiva, un punto de referencia que permite aceptar los diferentes credos, reconociendo su valor” (Bonilla, 2014, p. 86). Es decir, no se trata simplemente de tolerar – soportar la presencia de una confesión de fe diferente a la propia –, sino de conocerla, valorarla y entrar en diálogo con ella.

Además, el pluralismo religioso permite superar paradigmas religiosos en la comprensión de la Revelación de Dios, en la cual Dios va al encuentro del ser humano y espera la disposición y la respuesta de este. Frente a las implicaciones de este hecho, se pueden presentar fundamentalmente tres posturas, dos desde una confesionalidad cristiana católica y una desde el pluralismo religioso: exclusivismo, inclusivismo y pluralismo.

Se puede considerar que sólo se alcanza la salvación en la propia religión, exclusivismo; que todas las religiones pueden acceder a la fe, en tanto acepten a Jesucristo, inclusivismo; o considerar que todas son importantes, con igualdad de derechos, virtudes y defectos, que todo ser humano puede acceder a la salvación desde la propia realidad religiosa. (Bonilla, 2014, pp. 87-88)

Desde esta perspectiva, se comprende que la ERE es el campo de conocimiento y de formación que debe favorecer el reconocimiento de otros caminos para llegar a Dios, otros sentidos posibles como el respeto a la diversidad, el reconocimiento de la diferencia, la valoración de la experiencia religiosa personal. Este hecho debe ser un punto intermedio entre la tradición de la fe y la apertura a nuevos significados, que permita el encuentro y el diálogo con los demás, que “muestre lo mejor de cada religión, asumiendo al otro, comprendiendo realidades y aceptando diferencias (...) que permita llegar a la plenitud del encuentro con Dios y a la realización personal y social” (Bonilla, 2014, p. 89).

Ahora bien, considerando por otra parte las contribuciones de la humanización a la Educación Religiosa Escolar, aquella enriquece de manera significativa los

procesos de enseñanza – aprendizaje de la ERE, derivándose de esta relación una ERE de tipo humanizante que favorece el pluralismo religioso en el contexto escolar, dado que considera características de la humanidad misma en la comprensión de la ERE y no tanto de una determinada confesión religiosa. Si por humanización se hace referencia fundamentalmente al “proceso sistemático y gradual por el cual se forman personas con responsabilidad social, con pensamiento social y madurez mental” (Bonilla, 2014, p. 139).

Desde este punto de vista, se desprenden como efectos de la humanización la capacidad de proyección del ser humano, el deseo de perfección junto con el de ir evolucionando, y la esperanza de ir alcanzando los objetivos propuestos. La capacidad de proyección se refiere al conjunto de condiciones y cualidades intelectuales, sociales, espirituales, psicológicas, etc., que posee el ser humano para ir más allá de la realidad dada. Por deseo de perfección y evolución se entiende el anhelo y necesidad del ser humano por desarrollar al máximo sus capacidades. Finalmente, la esperanza de lograr los objetivos propuestos hace referencia no sólo a la capacidad del ser humano para plantearse objetivos, sino sobre todo a la capacidad de espera frente a los mismos.

El concepto de humanización hace que la ERE adquiera un doble significado: como espacio y horizonte. En primer lugar, la ERE se convierte en un espacio, en un lugar, en un campo propicio y esencial para humanizar, en el sentido de construir humanidad, de hacer a cada ser humano mejor ser humano desde las dimensiones

personal y comunitaria. En segundo lugar, como horizonte, la ERE asume la cualidad de la transversalidad, para permear todas las instancias de la formación de los estudiantes durante su proceso de formación educativa en la escuela.

La humanización ayuda a socializar a los estudiantes, los desarrolla como seres políticos que hacen parte de una sociedad que busca el bien común y no sólo el éxito y la plenitud personal; además, es el horizonte que debe permear las estructuras, los ambientes, las áreas y en general, la vida institucional. (Bonilla, 2014, p. 142)

Considerando que la ERE como parte de su esencia tiene un carácter humanizante, es decir que contribuye a la construcción de mejores seres humanos, de personas íntegras y al desarrollo de la dimensión trascendental de las personas; de lo anterior, se puede afirmar que una ERE humanizante propicia el desarrollo del pluralismo religioso justamente en la medida en que la ERE se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo de valores humanos, éticos y morales porque existe en los seres humanos una gran diversidad cultural, social, religiosa, de géneros, de edades que permite “reconocer al otro como esencial para el desarrollo individual y colectivo” (Bonilla, 2013, p. 124).

Como consecuencia de todas las anteriores reflexiones y perspectivas sobre la ERE, se concluirá esta parte referida al concepto de Educación religiosa Escolar, haciendo referencia a los retos que de estas nuevas perspectivas se desprenden. El primer gran reto que se presenta para la ERE, en sintonía con el pluralismo religioso y los procesos educativos humanizantes, es asumir en lo teórico y en lo práctico, en lo concreto de las clases de ERE, el pensamiento multidimensional. Este tipo de

pensamiento, rompe con las estructuras tradicionales del pensamiento, “se abre a las diferentes culturas y es capaz de interrelacionar los elementos de un macro – conjunto de realidades diversas llamadas a la comunión y a la participación” (Bonilla, 2013, p. 165).

El segundo gran reto para la ERE se plantea en una triple dimensión, con respecto a las instituciones educativas, a los docentes y a los estudiantes. En relación a las primeras, debe motivar la creación de proyectos favorables al pluralismo religioso y cultural, además de incentivar la adecuación y construcción del currículo a las necesidades e intereses religiosos y culturales de la comunidad educativa. En cuanto a los docentes, la ERE tiene como reto abrir la mentalidad y propiciar el pensamiento reflexivo y abierto sobre la religión que reconozca lo fundamental de la formación de la dimensión espiritual en la educación integral de los estudiantes. Finalmente, con respecto a los estudiantes, tiene el reto de hacerlos tomar conciencia de la responsabilidad frente a su proceso de formación, de asumir la propia identidad religiosa y conocer los fundamentos de las demás creencias religiosas.

#### **4.2. Imaginarios sociales**

La referencia al concepto de los imaginarios sociales se ha ido convirtiendo en paso importante para los estudios sociales y el análisis de la realidad social. Esto por tres razones fundamentalmente: en primer lugar, por su carácter interdisciplinar, por el cual los imaginarios sociales han sido desde hace muchos años objeto de

“discusión en distintos campos disciplinarios, sobre todo en sociología, antropología y ciencias de la comunicación” (Aliaga, 2012, p. 15), lo que ha desembocado en la creación de diversos colectivos de estudio sobre el tema y ha favorecido a su vez diferentes posturas sobre un mismo tema enriqueciendo la complejidad del concepto.

En segundo lugar, por la “utilidad” que los imaginarios representan para las ciencias sociales. En cuanto medio útil o herramienta, los imaginarios le permiten a las ciencias sociales “buscar entre las formas en que se describen las cosas, aquellas capaces de crear nuevas realidades de tipo social” (Randazzo, 2012, p. 77). Los imaginarios no son únicamente un concepto teórico abstracto y por tanto ajeno a la realidad, al contrario, ellos se constituyen en medios adecuados para aproximarse a la realidad social tal cual se presenta y descubrir en ella realidades subyacentes, que al mismo tiempo permiten comprenderla en su totalidad, creando o descubriendo nuevas realidades de tipo social.

En tercer lugar, por su “pertinencia” para abordar y dar cuenta de la complejidad de la realidad social como objeto de estudio. Frente a una amplia lista de “objeciones derivadas de una larga hegemonía empírico – racionalista que negaba la posibilidad de implementación de métodos distintos a los naturales y que no estuviesen basados en la lógica tradicional” (Cerraga, 2012, p. 2), en la actualidad se han gestado amplias y rigurosas discusiones teóricas que han señalado por un lado el carácter reduccionista de las posturas empírico – racionalistas frente al tema social, y

por otro lado, la necesidad de utilizar otros enfoques y metodologías que permitan comprender la realidad social de un modo más integral.

Dando por cierto que la comprensión del mundo social debe darse desde la pluralidad en los métodos y múltiples disciplinas, es necesario a continuación distinguir entre el imaginario social y otros conceptos similares en la comprensión del complejo entramado social: imaginación y representación social, entre otros. Contrariamente a la similitud etimológica entre imaginación e imaginario, ambos términos difieren sobremanera, mientras que la imaginación es una “innata facultad humana, el imaginario es una condición o regulación externa como característica de la vida en sociedad” (Cerraga, 2012, p. 3). De aquí se deriva que la imaginación nace y necesariamente se desarrolla en mayor o menor grado en el ser humano, mientras que los imaginarios no, ellos se construyen en lo complejo de las relaciones sociales.

En cuanto a la función que asume la imaginación y el imaginario frente a la realidad social, se puede afirmar *grosso modo* que “la imaginación tiene una función esencialmente representativa y el imaginario interpretativa” (Cerraga, 2012, p. 3). En cuanto a su representatividad, la imaginación produce imágenes y recrea la realidad como producto de la conciencia personal. Por su carácter interpretativo, el imaginario se convierte en un esquema de referencia para desentrañar la realidad vivida y construida en sociedad, esquema de referencia que implícita o explícitamente se construye al interior de las sociedades para nombrar y comprender la realidad.

Las representaciones sociales, por su parte, no son un concepto menos difícil de aclarar respecto de los imaginarios. Desde la psicología social se consideran por un lado, como un tipo especial de conocimiento cuya “función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979, p. 17. Citado por Cerraga, 2012, p. 4). Por otro lado, se definen como esquemas o “entidades casi tangibles que permiten la inteligibilidad del mundo y la actuación sobre él” (Moscovici, 1979, p. 17. Citado por Cerraga, 2012, p. 4). De estas dos afirmaciones se puede inferir que las representaciones sociales permiten a los seres humanos conocer y comprender la realidad física y social, además de constituir un cuerpo de conocimientos sociales ineludibles para interactuar e interpretar el mundo social.

La representación social también es definida como una “visión funcional que permite al individuo o al grupo social conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí” (Abric, 2001, p. 13. Citado por Cerraga, 2012, p. 4). Según esto, las representaciones sociales se ocupan al igual que del individuo como del grupo social, y le confieren sentido tanto a las conductas individuales como a la realidad social misma. Para Abric es también importante definir las representaciones sociales a partir de sus funciones, pues permiten la comprensión de la realidad social dado que poseen un carácter informativo y explicativo, de donde se derivan a su vez las prácticas sociales:

Dentro de las funciones que cumplen las representaciones sociales están: 1) funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad, 2) funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos, 3) funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas y 4) funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas o comportamientos. (Abric, 2001, p. 13. Citado por Cerraga, 2012, p. 4)

Al considerar la teoría de las representaciones junto a la de los imaginarios, se puede establecer la diferencia entre uno y otro. Razonando que en Moscovici se hace énfasis en “la experiencia previa y su posterior aprehensión desde lo designado, como una característica propia de las representaciones”, y en Abric las representaciones son un “sistema de pre-codificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas”, se puede deducir que en esencia las representaciones sociales se forman en el individuo como consecuencia de su interacción con el entorno social, lo que le permite aprehender cognitivamente la realidad social dada. Por el contrario, la teoría de los imaginarios sociales afirma que:

Más allá de cierto plano de descripciones fundamentales, y sobre todo cuando ese algo no se da completamente en la superficie y en una apariencia concreta, la tarea que se asigna la actividad mental es la de construcción plausible –o convincente– de realidad. (Baeza, 2004, p. 3)

A diferencia de las representaciones que presentan una dualidad subjetiva y social, los imaginarios están “por encima” de las experiencias individuales. Mientras que las representaciones son “pre-codificaciones” porque codifican un conjunto de anticipaciones y expectativas, donde el individuo debe tener una experiencia previa que le imprimirá esa representación (lo subjetivo), y lo colectivo será porque esa representación dependerá de la sociedad en la cual vive” (Baeza, 2004, p. 3); los

imaginarios son una matriz de sentido que se impone como lectura de la vida social, esquemas interpretativos para el sentido social haciendo posible la vida cotidiana.

En otras palabras, las representaciones sociales son teorías y/o formas de pensamiento del sentido común que surgen del consenso social como resultado de interacciones y comunicación entre individuos, y son compartidas socialmente por un grupo o comunidad. Además se puede decir que, éstas encuentran su base en creencias, valores, ideas, prácticas, etc., que orientan y justifican el comportamiento de los individuos y que son esquemas de pensamiento que permiten interpretar, organizar y entender la realidad que los rodea. Por su parte, los imaginarios sociales se refieren al “conjunto de representaciones globales y totalizadoras de una sociedad, como conjunto de valores creencias, ideas, símbolos y apreciaciones, que conforman lo cultural y lo simbólico” (Sautu, 2007, p. 254).

Con el objetivo de esclarecer la distinción, se puede recurrir a un sencillo ejemplo, sin olvidar que existe una estrecha relación entre las representaciones y los imaginarios sociales. De manera general, se puede hablar de los imaginarios y las representaciones sociales sobre la pobreza. La pobreza se constituye en un imaginario social que dentro de una sociedad puede vincularse con aspectos relativos a la subsistencia, el acceso a vivienda, el desempleo, el subempleo, el empleo informal, o el encarecido acceso a servicios de salud o educación. Las representaciones, teniendo en cuenta que “representar es re-presentar” (Jodelet, 1986, p. 475, citado por Gómez, L. 2013, p. 13) en el caso de los imaginarios de la pobreza, dimensionan el tema

desde la forma en que las personas desde sus contextos perciben el fenómeno, la manera en que adquiere sentido y da espacio para ubicarse con respecto a este. En este sentido, según Llanos y Denegri (2006) en un estudio realizado con adolescentes de nivel socio-económico bajo en la ciudad de Barranquilla (Colombia), se afirma que “los (as) adolescentes construyen su representaciones en torno a la pobreza y la riqueza basándose en rasgos externos y en la posesión de dinero” (Gómez-Ordoñez, 2013, p. 13).

Ahora bien, el imaginario social como concepto académico ha tenido un desarrollo histórico notable y complejo en la medida en que se ha hecho el esfuerzo por pasar de una argumentación fundada en los tópicos del sentido común, a una elaboración de tipo académico – conceptual. En el contexto iberoamericano han tenido especial relevancia las aportaciones teóricas de Juan Luis Pintos y Manuel Antonio Baeza, el primero desde una perspectiva constructivista sistémica y el segundo desde una visión fenomenológica, sin embargo, con el objetivo de precisar el concepto en la presente investigación, se abordarán también las posturas de otros autores no necesariamente del contexto latinoamericano.

Lo primero que llama la atención en la propuesta de Pintos es que establece una definición de los imaginarios sociales sin recurrir a la forma canónica de las definiciones: “es” o “son”, sino más bien ellos “serían o están siendo”, con lo cual pretende indicar el carácter temporal y susceptible de modificaciones en la definición. Lo segundo tiene que ver con la estructuración de la definición, para lo que establece

tres elementos, según los cuales los imaginarios están siendo o serían: “(1) esquemas socialmente contruidos, (2) que nos permiten percibir, explicar e intervenir (3) en lo que en cada sistema social diferenciado, se tenga por realidad” (Pintos, 2005, pp. 42-43).

Esquemas socialmente contruidos, significa que los imaginarios tienen un alto grado de abstracción; que permiten percibir, explicar e intervenir, son verbos que denotan operaciones complejas de percepción espacial, histórica, cultural, religiosa, etc., de explicación de marcos lógicos, emocionales, biográficos, etc., y de intervención de programas, políticas, aprendizajes, etc., todo esto referido al siguiente elemento en la definición; lo que en cada sistema social diferenciado se tenga por realidad, por lo que no existe una única realidad y menos una verdad absoluta, las sociedades están envueltas en un proceso evolutivo que conlleva notables diferencias. En otras palabras, y de manera general, desde este punto de vista, los imaginarios corresponden a toda aquella mediación entre lo que se asume como realidad y lo que se percibe y acepta de esta relación. Para explicar esta aproximación conceptual Pintos utiliza una metáfora: “Los imaginarios son como lentes o anteojos que se tienen, pero sin sentirlos como tales, pues sólo así permiten “ver” mejor el mundo” (Cerraga, 2012, p. 10).

Otra definición similar a la anterior plantea que los imaginarios son “múltiples y variadas construcciones mentales socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial”

(Baeza, 2004, 2). De este modo, los imaginarios se constituyen en un mecanismo de mediación entre la realidad y la percepción de las personas sobre ella. En otras palabras, al considerar esta afirmación, se dice de los imaginarios que son construcciones mentales de tipo subjetivo y de significación de la realidad, que además se comparten socialmente.

Los imaginarios sociales también han sido definidos de múltiples maneras, como “construcciones mentales, representaciones y códigos socialmente compartidos que le otorgan sentido a la realidad” (Basail, 2008, p. 11). Lo que se deriva de esta definición es que ellos acompañan la lectura no sólo del presente, sino también del pasado convirtiéndose en referentes de interpretación en ámbitos determinados como la cultura, la política, la historia y las instituciones, entre otras. Junto a las expresiones que definen al imaginario, estas además denotan su función social, como la comprensión común acerca de las situaciones personales y que le otorga sentido a las cosas, el sentido de legitimidad compartida y como un recurso social de construcción de la realidad.

Una perspectiva fuera del contexto iberoamericano, permite considerar que los imaginarios son algo más amplio y profundo que las construcciones mentales elaboradas por las personas cuando reflexionan sobre la realidad social. Los imaginarios sociales hacen referencia más bien al modo en que las personas “imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de cosas que ocurren entre ellas, las expectativas que se cumplen habitualmente y

las imágenes e ideas normativas que subyacen a estas expectativas” (Taylor, 2006, p. 37). Como se puede notar, más que una teoría social distanciada de la realidad, los imaginarios se dan en la experiencia común de las personas.

Para ahondar en la definición se establece una distinción entre imaginario social y teoría social. El término imaginario se refiere a la forma en que las personas corrientes imaginan su entorno social, lo que la mayoría de las veces no se expresa en términos teóricos, sino mediante imágenes y acciones narrativas como historias y leyendas. Por otro lado, con frecuencia suele suceder que las teorías son el terreno exclusivo para una pequeña minoría, mientras que lo significativo de los imaginarios es que ellos son compartidos por amplios grupos o por la sociedad en conjunto. Finalmente, el imaginario social es “la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad” (Taylor, 2006, p. 38). Así pues, una concepción del imaginario que va más allá de la idea inmediata que da sentido a las prácticas particulares, es aquella que los considera el modo en que las personas imaginan su entorno social, que es compartido por la gran mayoría de la sociedad y que hacen posibles las prácticas comunes y la legitimación de las mismas.

Considerando los elementos anteriores, en la presente investigación se considera en primer lugar, que en torno a una definición de los imaginarios, ésta no puede establecerse en términos de una definición unívoca y precisa como la ciencia social empírica pretende. Lo segundo es que los imaginarios constituyen más que un

conjunto de significados, un conjunto de sentidos, que conforman un marco de referencia y que sirven para comprender y aprehender la realidad social. En otras palabras, ellos serían como un tipo de depósito al que las personas recurren en determinadas situaciones sociales. Tercero, ellos son producto de la sociedad y para la sociedad, compartidos por la gran mayoría legitiman las prácticas sociales y son mediaciones entre la realidad y la percepción de las personas sobre ella.

## **5. INTERPRETACIÓN DE LAS NARRATIVAS DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se realiza la interpretación de los datos recogidos en el trabajo de campo, los cuales presentan las comprensiones de los estudiantes sobre la clase de ERE y que fueron plasmadas en los instrumentos de tipo narrativo, junto con la experiencia de encuentro de los estudiantes participantes del grupo focal. En primer lugar, se estudia la manera en la que los estudiantes comprenden la clase de ERE, a través de tres preguntas: qué es, por qué es importante y cómo es la ERE dentro del aula de clase. En segundo lugar, se estudian los imaginarios que los estudiantes han establecido sobre la clase de ERE, imaginarios socialmente contruidos, que son a su vez criterio de comprensión e interpretación de la ERE en el aula escolar.

### **5.1. Características de la clase de ERE en los estudiantes del curso 1104M de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur**

En la primera categoría se hace un análisis de la comprensión de los estudiantes sobre la clase de ERE en tres momentos, que corresponden a su vez a tres preguntas: qué es la clase de ERE, por qué es importante la clase y cómo es una clase de ERE. Dentro de la experiencia del grupo focal, a la primera pregunta los estudiantes orientaron las respuestas en tres sentidos: la clase de ERE como una clase en relación con la historia, una clase que se enfoca en la perspectiva católica y una clase similar a las demás, pero en la que se puede aportar porque en ella la

experiencia del conocimiento no está dada definitivamente. Con respecto a la primera orientación de respuestas los sujetos de la investigación manifestaron:

El sujeto 1 afirma: *“Bueno, para mí la clase de ERE diría que es un medio para mostrarnos no solo espiritualmente, sino históricamente y de muchas maneras cómo la religión ha transcurrido a través de la historia y a través del tiempo”*.

El sujeto 2 afirma: *“Creo que la clase de ERE me parece una clase innecesaria, opaca las demás porque la clase de religión es más historia que cualquier otra cosa”*.

El sujeto 5 afirma: *“Para mí la clase de educación religiosa nos enseña, nos muestra como con el paso del tiempo ha cambiado, ha avanzado y se ha vuelto más importante la religión y como cada uno la tiene, la toma en su vida”*.

Este es un elemento significativo en la comprensión de la ERE dentro de la institución educativa. La ERE como una clase de historia es un elemento interesante en la comprensión de la presente investigación, aunque no completamente nuevo en los estudios de ERE, pues antes se ha relacionado la ERE en el contexto confesional con la catequesis, o en el contexto público y laical, con la clase de ética y de valores, o de ciencias sociales. La ausencia de un referente teórico sobre esta afirmación, testifica a su vez una novedad en la presente investigación, en el sentido que la ERE desde esta perspectiva absolutiza la referencia a la historia de la religión, incapaz de trascender de la comprensión de la religión como hecho histórico, a la religión como experiencia de fe y búsqueda de lo trascendente.

Ahora bien, la presente referencia a la ERE con la historia resalta dos elementos: en primer lugar, una fuerte referencia e innegable presencia de la historia en la enseñanza de la ERE; y en segundo lugar, una posible ausencia de los elementos característicos de la ERE como lo son la referencia a la práctica y la experiencia religiosa, o al proyecto de vida y el sentido último de la existencia humana. En el trasfondo de este hecho es posible identificar dos razones, la primera, dada la diversidad de credos de la institución, como el intento de fundamentar la ERE en un elemento común a los seres humanos como lo es la historia, por lo cual puede ser fácilmente aceptada y acogida, y en segundo lugar, para superar la confesionalidad de la institución educativa, por lo cual se busca favorecer e impulsar el diálogo entre las diferentes creencias religiosas presentes al interior de la institución.

En relación con el segundo enfoque de respuestas a la pregunta sobre qué es la clase de ERE, algunos sujetos de la investigación inicialmente no problematizaron la respuesta y establecieron una relación directa y casi natural con las enseñanzas de la iglesia Católica, mientras que otros establecieron la misma relación entre ERE y las enseñanzas católicas pero problematizando y cuestionando tal relación. Frente a la pregunta los sujetos del grupo focal explicaron:

El sujeto 1 afirma: *“La clase de ERE es un espacio que nos muestra diferentes aspectos y cosas de la religión católica”*.

El Sujeto 2 afirma: *“La clase de ERE en mi percepción me molesta que se enfoque sólo en la católica y debería enseñarse más religiones”*. (...) *“Aquí nos implementaron la religión católica, pero deberían enseñarnos de manera mucho más general, para que cada uno siga su punto de vista y pensamiento”*. (...) *“Básicamente nos inculcaron la religión católica. Desde*

*pequeño no sabía que existían otras religiones y siempre se trabajaba la misma independientemente de que colegio sea, siempre religión era la religión católica, por eso pienso que está mal trabajada, porque religión no es sólo religión católica, una clase que se llama educación religiosa no debe ser sólo la católica, debería ser budista, islámica, hasta la religión de los paganos, griegos.”*

El sujeto 3 afirma: *“Yo creo que la clase de ERE, debería ser algo que no fuese impartido en general para todos, sino si yo la quiero tomar exista la clase, si no la quiero tomar no asisto a la clase, no creo que debería ser tan generalizada en todos los aspectos porque no todos tenemos el mismo punto de ver o de pensar respecto a la religión y en especial en cuanto a la religión católica”.*

El sujeto 4 afirma: *“En todo el tiempo que he visto la clase de ER aquí en el colegio pues se me hace algo muy sencillo por la simple razón de que, como que en mi casa lo tienen como un círculo muy marcado, la religión como tal que profesamos como familia es la católica”. (...) “La clase de ERE debería tener un pensamiento más abierto, que no se centre sólo en lo católico, muchas personas son católicas y como mayoría se centran en la católica como la principal, entonces las demás se dejan aparte. Diría que se debería tener más pensamiento abierto”.*

Se puede evidenciar que dos de los sujetos de la investigación relacionaron inicialmente sin ningún problema la clase de ERE con las enseñanzas de la religión católica, en gran medida debido a su afinidad con la confesionalidad del colegio, por lo que resulta normal recibir formación en ERE con enfoque católico si se es católico. No obstante, los otros dos sujetos inmediatamente cuestionaron tal relación aparentemente lógica, afirmando que una clase de ERE debería contemplar la experiencia religiosa en general, por lo cual tendría que abordar las otras religiones en el mundo. Posteriormente, los sujetos de confesión católica, también cuestionaron la relación entre ERE y religión católica, proponiendo una apertura más notoria de la ERE, junto con la superación del paradigma católico de la ERE en la institución. Frente a esta realidad se debe tener presente que:

En lo que toca a la legitimación de la ERE, la pregunta de fondo es por las razones que la hacen necesaria en la escuela. Para dar respuesta a la cuestión, se pueden retomar cuatro modelos de legitimación de la ERE: a partir de la misión de la iglesia Católica, desde la dimensión religiosa del ser humano, a partir de la cultura y desde la convergencia entre religión, cultura y escuela. En el primer modelo de legitimación, la educación católica en general era organizada y dirigida por la religión católica, lo que hasta la Constitución de 1991, nadie colocaba en duda, por lo que no resultaba extraño encontrar que la iglesia Católica se constituyera en referencia y dinamizadora de la educación religiosa del pueblo colombiano. Desde esta perspectiva se construyó un modelo de ERE fundamentado en la misión de la iglesia Católica, que la consideraba lugar propicio para la evangelización, la iniciación cristiana y la catequesis. (Meza, 2012, pp. 27-28)

Es consecuencia normal por el desarrollo histórico, social y político que todavía en la actualidad se relacione la ERE a la iglesia Católica, dado que el primer modelo de legitimación de la ERE encuentra su fundamento precisamente en la misión del catolicismo, modelo justificado en el hecho que desde sus inicios la mayoría de los habitantes del territorio colombiano asumieron el cristianismo católico bien sea por convicción, imposición o costumbre; sin embargo, frente a esta realidad toman fuerza otros puntos de vista que buscan legitimar la presencia de la ERE ya no en la iglesia Católica, sino desde la dimensión religiosa del ser humano, reconociendo la religiosidad como dimensión constitutiva de la existencia humana, en este sentido la ERE no depende de un sistema religioso, sino que es esencial al ser humano; por lo cual empieza a darse un choque entre la ERE y la ERE desde la visión católica, precisamente por el reconocimiento de otras experiencias religiosas también válidas.

Con respecto al tercer enfoque de respuestas a la pregunta sobre qué es la clase de ERE, los sujetos de la investigación afirmaron que es una clase similar a las demás, pero en la que se puede aportar o participar, porque en ella la experiencia del

conocimiento no está dada definitivamente. En general, se perciben características similares a las de las demás asignaturas en las que los estudiantes se forman, y sin embargo, existe la conciencia de que en ella hay un elemento especial y diferente, tan es así, que uno de los sujetos de la investigación afirmaba que es una clase que no debería darse como las otras, que no debería ser obligatoria como las otras lo son, porque se ocupa de la experiencia religiosa que no puede ser igual en todos los seres humanos. Al respecto los sujetos de la investigación expresaron:

El sujeto 1 afirma: *“La clase tiene cierta similitud a una clase de historia, aunque también se tocan otros aspectos de la religión, pero va en si encaminado a enseñarnos históricamente muchas cosas que aparecen en la biblia, como focalizados a ciertas áreas como el resto de las áreas, es decir, no veo algo muy notorio que la diferencie del resto”*.

El sujeto 2 afirma: *“Yo por ejemplo soy un no creyente y la clase de ERE me parece aburrida, básica, me gustaría que fuera diferente, siempre es lo mismo, una explicación y esa explicación es muy por encima, entonces se vuelve aburrida porque básicamente todas las clases se vuelven iguales, lo único que cambian son los temas”*.

El sujeto 3 afirma: *“La clase de ERE si tiene algo diferente porque en las otras materias es un conocimiento más práctico, esto lo dijo tal persona y se aprende de tal manera, pero en la clase de ERE va más enfocada a las creencias que tiene cada quien, yo tengo cierta creencia, asimilo esta clase de una manera diferente a como la puede asimilar otra persona y va más enfocada al modo de pensar de cada persona y a si yo tengo esta creencia, esto que usted me está enseñando lo aplico o no lo aplico, en cambio con las matemáticas, la física o el español ya son más conceptos universales”*.

El sujeto 4 afirma: *“En el aula de clase es como algo más didáctico a lo habitual, podemos dar nuestro punto de visto sobre ciertos temas, cuando en otras ocasiones no se ve este mismo manejo de dinámicas”*.

Las intervenciones de los dos primeros sujetos se refieren justamente a la gran similitud que la clase de ERE guarda con otras clases, en cuanto a dinámicas de

trabajo, metodologías de explicación, temáticas y actividades o trabajos. Mientras que los otros dos sujetos se refieren a la especificidad de la ERE en cuanto que ella se ocupa de un conocimiento no tanto racional cuanto práctico y que tiene que ver con la vida diaria, que se ocupa o toca el ámbito de lo personal y más exactamente de las creencias, sobre lo que se puede opinar y donde se puede estar de acuerdo o no. Sobre la especificidad de la ERE se puede apreciar que:

La enseñanza y el aprendizaje de la religión en sus distintos componentes, teóricos, prácticos, simbólicos, espirituales, formales y no formales, son elementos básicos y fundamentales en la educación de los niños y jóvenes. A través del desarrollo de esta área se forman dimensiones esenciales del ser humano, rasgos del carácter, valores y actitudes individuales y colectivas y, sobre todo, cosmovisiones y paradigmas que rigen los proyectos de vida de las personas y grupos. (Coy Africano, 2009, p. 52)

La primera impresión sobre la especificidad de la ERE es que no hay diferencia entre ella y las otras asignaturas, lo que se debe justamente a la similitud metodológica de la asignatura con otras, pues ésta se desarrolla dentro de un aula de clase, se trabaja sobre temas pre-establecidos, se asignan trabajos, se evalúa y se valora el trabajo realizado. Sin que estos elementos dejen de ser relevantes e importantes en el desarrollo de la ERE, pues corresponden a los componentes teóricos – metodológicos en el proceso de la clase, estos deben complementarse con los elementos prácticos, simbólicos y espirituales propios de la enseñanza religiosa en el ámbito escolar.

Entonces lo distintivo de la ERE en medio de su similitud con otras asignaturas, es que partiendo de conocimientos religiosos se relaciona más fácilmente con la vida personal en el ámbito de lo trascendente, se ocupa de cosas prácticas en

relación con la vida, de verdades que no pueden ser absolutas, sino que están en construcción y sobre las que la opinión es válida y su adquisición para la propia vida, sin desconocer por supuesto el papel que desempeñan las instituciones religiosas, fundamentalmente para conservar y transmitir el patrimonio religioso – creencias, prácticas, celebraciones, oraciones, ritos, comportamientos, etc. –, pero sobre todo para iluminar, guiar y acompañar la experiencia religiosa personal y la búsqueda de lo trascendente. Así pues, la ERE se ocupa del conocimiento religioso y espiritual para ayudar a los estudiantes a trascender como seres humanos, como seres sociales, con lo creado y en relación con el ser supremo por medio del desarrollo de la dimensión trascendente – espiritual.

Continuando con el análisis de la comprensión que los estudiantes tienen sobre la clase de ERE, se aborda ahora la pregunta sobre la importancia de la ERE para los estudiantes. Los sujetos de la investigación frente a esta cuestión orientan las respuestas en tres sentidos. El primero, que la importancia de la ERE está en el conocimiento de tipo teórico que en la clase se brinda precisamente sobre temas religiosos; segundo, la ausencia de un vínculo significativo de la clase y la vida religiosa de los estudiantes. Tercero, en contraposición al punto inmediatamente anterior, se afirma una posible relación entre la clase de ERE y problemas o situaciones de tipo existencial. En el primer sentido de respuestas, los sujetos del grupo focal manifiestan:

*El sujeto 1 afirma: “yo considero que si es importante, porque frente a la clase de ER uno debe tomar una postura y me parece importante porque uno*

*debe ver que nos ofrece la religión, que nos muestra la religión, es importante tomarla, ya le toca a cada persona asimilarla para su vida o no, pero me parece importante para que cada uno mire que es la religión” (...) “Como es una clase de educación, ante todo conocimiento, también aclaración de muchas cosas que dominicalmente escucha en la iglesia, que no se entiende o no se alcanza a comprender lo que se quiere decir. Digamos que la clase de religión permite esa aclaración de muchos aspectos, pero en sí deja mucho conocimiento de la religión en sí, pero más que de la religión, de la historia de la religión”.*

El sujeto 2 afirma: *“Me parece que la clase de ER es importante, la religión con lo que ha evolucionado se ha vuelto demasiado poderosa como para dejarla a un lado. El problema es que está mal trabajada. Aquí nos implementaron la religión católica, pero deberían enseñarnos de manera mucho más general, para que cada uno siga su punto de vista y pensamiento”.*

El sujeto 3 afirma: *“coincido en que ha sido más el hecho más de un aporte histórico, sobre el fundamento de la educación religiosa”.*

El sujeto 4 afirma: *“En lo que llevo tomando la clase de educación religiosa, me ha enseñado a ver, es un clase como una historia, es una forma de aprender de alguna manera algo que ya vivieron otras personas y en mi caso opino que me ha enseñado a ver el punto de vista de ciertas personas y a dar mi punto de vista acerca de ciertas situaciones”.*

En las afirmaciones anteriores se identifica que los sujetos de la investigación frente a la pregunta por la importancia de la religión dan una respuesta positiva, es decir que la ERE sí es importante. Ahora bien, la importancia desde esta perspectiva radica justamente en el aporte y fundamento intelectual o teórico que desde la clase reciben los estudiantes, que les permite tomar herramientas para formar su propio criterio frente a cuestiones que tienen que ver con temas del ámbito religioso. Frente a esta realidad se afirma nuevamente una de las características de la educación religiosa en el contexto escolar:

La ERE es la acción intencional y sistemática que busca ejercer influencia, desde el conocimiento religioso, sobre los estudiantes para ayudarlos a trascender como seres humanos, como seres sociales, con lo creado y en relación con el ser supremo por medio del desarrollo de la dimensión trascendente – espiritual. (Bonilla et al, 2014, p. 127)

Es significativo resaltar cómo la ERE de acuerdo a lo afirmado por los estudiantes, está dando cumplimiento a la primera parte de la definición anterior de la ERE, en cuanto acción sistemática e intencional que busca ejercer influencia en los estudiantes desde el conocimiento religioso, por lo que la ERE enmarcada dentro de unos parámetros de rigurosidad académica, pedagógica y didáctica contribuye al desarrollo de procesos cognitivos y a la generación de pensamiento crítico en los estudiantes. No obstante, una ERE entendida únicamente desde esta perspectiva queda incompleta, porque falta el vínculo con el sentido de la vida y el desarrollo de la dimensión trascendente y espiritual del ser humano, como se afirma en la segunda parte de la definición anterior.

En relación con el segundo enfoque de respuestas sobre la importancia de la ERE, se afirma la ausencia de un vínculo significativo entre la clase y la vida de los estudiantes. Por vínculo significativo se hace referencia a la capacidad de la clase de afectar las decisiones, los pensamientos y las acciones de los estudiantes dentro y fuera del aula de clase. La ERE, por el dinamismo mismo de la clase no logra permear el estilo de vida y los comportamientos de los estudiantes. Sobre este punto algunos de los sujetos del grupo focal manifestaron:

El sujeto 1 afirma: *“Digamos que la clase de religión permite esa aclaración de muchos aspectos, pero en sí deja mucho conocimiento de la religión en sí, pero más que de la religión, de la historia de la religión”*.

El sujeto 2 afirma: *“aparte de la religión lo que nos ha aportado en otros años y con otros profesores, no creo que me haya aportado nada, sinceramente nada”*.

El sujeto 3 afirma: *“ha sido más el hecho de un aporte histórico, sobre el fundamento de la educación religiosa, pero no considero que en mi vida en cuanto a la clase de ER haya aportado algo, sí puedo decir que cuando estuve yendo a una iglesia cristiana eso en cierto modo me ayudó a ver el trato con los demás, yo era una persona muy intolerante, ver el amor con el que debemos tratar a las personas, en ese entonces me ayudó a corregir algunas cosas”*.

Los sujetos de la investigación establecen una distinción entre la ERE como área de conocimiento, en la cual se encuentran un conjunto de conceptos y fundamentos teóricos propios de su saber, y la ERE como área de formación en la cual se buscan cultivar actitudes y aptitudes, que se traducen en maneras concretas de pensar y de actuar de los estudiantes. Sobre estas características de la ERE se afirma:

Como área de conocimiento la ERE tiene un cuerpo propio de conceptos, principios, teorías, métodos y procedimientos que facilitan la construcción y apropiación del conocimiento; como área de formación se comprende como un escenario que posibilita experiencias educativas donde se plantean y analizan diversas formas de entender el mundo, anticiparse a los problemas y cultivar múltiples aptitudes humanas. (Bonilla, 2014, p. 16)

Aunque los tres sujetos que intervienen manifiestan de manera general una división entre la clase de ERE y la experiencia personal de vida, el primero hace un énfasis en el aporte más a nivel teórico que a nivel de la experiencia de vida; el segundo, al expresar que la clase de ERE nada le ha aportado, niega los dos campos de influencia de la ERE, tanto en el campo teórico como en el campo experiencial –

espiritual; el tercer sujeto, aclara al igual que el primero, que la ERE le ha dado un aporte en cuanto a fundamentos teóricos sobre temas religiosos, pero la clase de ERE no logra ser fuente de alimento espiritual que influya en la experiencia de vida personal. En este sentido se puede percibir que la ERE informa pero no forma, es decir que sí brinda unos conceptos teóricos para abordar los temas religiosos, pero no logra formar personas religiosas o espirituales.

En contraste con el punto anterior, en el tercer tipo de respuestas dadas por los sujetos a quienes se les pidió redactar un cuento sobre qué es y por qué es importante la clase de ERE, se afirma una estrecha relación entre la clase de ERE y problemas o situaciones de tipo existencial. Aunque a primera vista no hay una relación cercana entre la ERE y la experiencia de vida, esta puede darse o se favorece mediante lo que se han denominado situaciones límite o situaciones extremas que benefician el encuentro entre la clase de ERE y la experiencia de vida de los estudiantes, porque colocan al ser humano ante situaciones que cuestionan el sentido de la vida como la muerte o la enfermedad. Los sujetos en los cuentos redactan:

El sujeto 2 escribe: *“El niño sin interés en la clase de religión, solo se centraba en su pensamiento triste y vacío” (...)* *“Un niño lleno de problemas, nada tenía sentido, su mamá no lo quería”.*

El sujeto 4 escribe: *“Un día tuvo problemas familiares y se preguntó por qué esto me tiene que pasar a mí” “Empezó a cuestionar el por qué y el para qué de las cosas” (...)* *“Su abuelo le dijo que Dios y la religión eran la base de todo, Dios es el creador quien sustenta y mantiene con vitalidad día a día” (...)* *“Desde entonces la clase le fue más amena, prestaba más atención porque sabía que además de ser historia de Dios, sirve como base para guiar nuestro camino”.*

El sujeto 6 escribe: *“Su carismático profesor respondió en los momentos de miedo y angustia es el que te da fortaleza a ti y a toda la humanidad”*.

El sujeto 7 escribe: *“Adrian anda con gesto triste, llega al colegio y da la menor importancia a las clases, sobre todo a la de ER. Desinterés que se basa en una grave enfermedad de su hermano pequeño” (...)* *“Lo que te digo lo sé y lo aprendí en clase de religión, donde nos enseñan que Dios no es solo para pedirle, nos apoya pero las situaciones las enfrentamos nosotros mismos”*.

Los elementos manifestados en relación con el sentido de la vida son justamente los problemas de tipo familiar, de tipo afectivo, que se relacionan con enfermedades, con miedos o temores y frente a los cuales surgen las preguntas de tipo existencial como el por qué y para qué de estos acontecimientos y en última instancia qué sentido tiene la vida frente a estas situaciones, hecho del cual la ERE se ocupa:

La Educación Religiosa Escolar tiene su propio significado y estatuto original, en cuanto se ocupa de las cuestiones que afectan el sentido último de la vida, asunto en el cual la religión profundiza, estudia y propone elementos para su comprensión. (Bonilla et al, 2014, p. 82)

En las afirmaciones hechas por los sujetos de la investigación mediante la redacción de un cuento, en la ERE se percibe un sustento sólido para comprender y enfrentar problemas personales y familiares, porque ella justamente se ocupa de cuestiones existenciales y trascendentales como el sentido último de la vida. La ERE adquiere una gran relevancia porque ella se relaciona evidentemente con situaciones de tipo existencial, producto de situaciones límite como la enfermedad de un familiar, conflictos familiares y situaciones de miedo o angustia.

Finalmente, continuando con en el desarrollo de la primera categoría, se aborda ahora la pregunta que se refiere a cómo es una clase de ERE y cuáles son las características que los estudiantes identifican en el desarrollo de la educación religiosa en el ámbito escolar. Básicamente las particularidades resaltadas por los sujetos de la investigación y plasmadas en la elaboración de una historieta sobre la pregunta cómo es un día de clase de ERE, se orientan en dos sentidos: por un lado, plasman el predominio de la palabra del profesor en la ERE, predominio que se expresa de forma verbal y escrita, inclusive en la oración y en el uso del tablero; y por otro lado, en las imágenes de las historietas se plasma una fuerte participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase, sobre todo verbal.

En el primer conjunto de respuestas sobre el desarrollo de la clase de ERE, los sujetos de la investigación en su totalidad plasmaron el predominio de la palabra, de la autoridad y del liderazgo del profesor en la clase. Este predominio se manifiesta en tres acciones concretas: el profesor en todas las historietas aparece hablando, en menor cantidad de imágenes el profesor aparece haciendo uso del tablero, y finalmente, en menos recuadros, cuando se realiza la oración en clase, el profesor es quien la dirige. Sobre el dominio verbal del profesor en clase, los sujetos de la investigación expresaron en las historietas:

SUJETO Historieta	RECUADRO	CONTENIDO
1	1	<i>Profesor: "Hoy vamos a hablar de Educación Religiosa"</i>
	2	<i>Profesor afirma: "La Educación Religiosa es importante ya que con ella podemos informarnos más acerca de Dios, sobre la religión, sobre porque Dios dio su vida por nosotros".</i>
	3	<i>Profesor: "Cada religión es respetable y cada religión tiene un Dios diferente o no pero lo llaman de distintas formas, es</i>

		<i>importante saber sobre las religiones y sus costumbres sobre Dios</i> ".
2	2	<i>Profesor: "la fe es un sentimiento por el cual creemos en algún Dios o en nuestro Dios"</i>
3	3 de 8	<i>Profesor: El profesor aparece hablando e indicando el tablero.</i>
4	2	<i>Profesor: "Buena pregunta, supongo que por la tradición de nuestra cultura"</i> .
	4	<i>Profesor: "Tienes razón, pero es algo que demanda el colegio, aunque no es algo que solo yo pueda cambiar"</i> .
5	3 de 5	<i>Profesor: aparece explicando el tema indicado en el tablero.</i>
6	2	<i>Profesor: "Claro que si Clara, Dios existe"</i> .
	4	<i>Profesor: "Si por Él hacemos la cuaresma en la cual hacemos las prácticas cuaresmales"</i> .
	6	<i>Profesor: "Las prácticas cuaresmales son la oración, el ayuno y la limosna"</i> .
7	2 de 4	<i>Profesor: "Ahora estudiaremos y van a realizar un trabajo en grupo"</i> .
8	3 de 6	<i>Profesor: hace preguntas a los estudiantes sobre el tema que se va a estudiar.</i>
	5 de 5	<i>Profesor: el profesor explica el tema tratado.</i>
9	2 de 9	<i>Profesor: aparece explicando el tema (Dios) a los estudiantes.</i>
	8 de 9	<i>Profesor dice: "¿Hicieron la tarea?"</i> .

**Tabla No. 4.** Intervenciones del profesor en la ERE. Diseño del investigador.

Los sujetos presentan una misma posición respecto al papel del docente, con mayores o menores referencias en sus respectivas historietas, él es que lidera y predomina en el desarrollo de la clase. Esta visión corresponde en gran medida a una comprensión tradicional del proceso educativo y pedagógico donde el docente es quien tiene el papel protagónico, en ocasiones en detrimento de la participación del estudiante, y donde este último desempeña dentro del proceso educativo un papel fundamentalmente pasivo. Sobre este hecho se ha afirmado en estudios anteriores sobre la pedagogía tradicional y en relación con la ERE:

De manera sintética podríamos decir que en la pedagogía tradicional el maestro es el trasmisor de los conocimientos y las normas culturalmente construidas y aspira a que, gracias a su función, dichas informaciones y normas estén al alcance de las nuevas generaciones. El maestro dicta la lección a un alumno que recibirá las informaciones y las normas transmitidas para aprenderlas e incorporarlas entre sus saberes. El niño obtiene del exterior el conocimiento y las normas que la cultura construyó y gracias a ellos se convierte en hombre. (De Zubiría, 2006, p. 73)

Y sobre la visión tradicional de la enseñanza de la ERE se puede considerar que:

Desde esta perspectiva se construyó un modelo de ERE fundamentado en la misión de la iglesia Católica, que la consideraba lugar propicio para la evangelización, la iniciación cristiana y la catequesis. Así mismo, los lineamientos curriculares de la ERE, delegados en un principio a la iglesia Católica, asumieron lo propio de la catequesis y la espiritualidad cristianas, también la didáctica y la evaluación en la ERE se centran en verdades y contenidos que debían ser aprendidos y memorizados. (Meza, 2012, p. 28)

Los sujetos de la investigación han coincidido en que el papel del profesor de ERE corresponde a un modelo pedagógico tradicional. Modelo que afirma el predominio que tiene la palabra del maestro, verbal o escrita, dirigiendo la oración, guiando gran parte del tiempo el desarrollo de la clase, respondiendo a preguntas de los estudiantes o escribiendo en el tablero. Ahora bien, esto es en parte consecuencia precisamente del modelo confesional adoptado por la institución, dado que los lineamientos curriculares propuestos por la iglesia Católica sobre la ERE, tienen como consecuencia que el modelo pedagógico, didáctico y evaluativo de este tipo de ERE tienda a centrarse en verdades y contenidos que deben ser aprendidos y memorizados.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar por una parte, sobre esta característica de la ERE en la institución, que el profesor de ERE de la institución educativa está proyectando, y los estudiantes lo perciben así, la imagen de un representante de la iglesia Católica, un catequista, quien tiene la autoridad y comunica unos contenidos y unas verdades que deben ser tenidas como seguras e

incuestionables, verdades tradicionalmente transmitidas y comprendidas así por la iglesia Católica. Por otra parte, se tiene que afirmar que la ERE en este sentido está olvidando las propuestas de la pedagogía actual para hacer de la ERE una enseñanza más incluyente, donde el papel del profesor se destaque, entre otras razones, porque comprende que su labor, más allá de dar un cúmulo de contenidos, halla en su rol docente una misión más humana, comprometida y trascendental:

El profesor de ERE debe abrir la mentalidad para aceptar los nuevos desafíos de la educación actual, debe propiciar un pensamiento reflexivo y abierto al otro, debe educar en autonomía al estudiante y la conciencia social, entre otras. (Bonilla, 2013, p. 114)

Sobre este mismo punto dos elementos además enfatizan el papel predominante del docente en la clase de ERE, según la percepción de los estudiantes: el uso del tablero y la oración dirigida por el maestro. Como se mencionó anteriormente, estas dos características en el desarrollo de la clase aparecen en menor medida referidas en las historietas, sobre todo la oración dirigida por el maestro. Al respecto los sujetos en algunas de las historietas expresaron:

SUJETO Historieta	RECUADRO	CONTENIDO
1	1 de 3	<i>El profesor en el tablero escribe el título del tema: "Educación religiosa".</i>
2	2 de 3	<i>En el tablero el profesor escribe en el tablero la explicación del tema: "La fe es un sentimiento por el cual creemos en algún Dios o en nuestro Dios".</i>
3	2, 3, 6 y 7 de 8	<i>Profesor: El profesor escribe en el tablero y explica a partir de lo escrito. En la imagen 3 aparece hablando y señalando el tablero.</i>
4	1 de 4	<i>Profesor: Escribe en el tablero el título del tema, en este caso "La Biblia".</i>
5	1, 2 y 3 de 5	<i>Profesor: aparece el tablero con el itinerario de la clase y el título del tema a desarrollar escrito por el profesor: "Las obras de misericordia".</i>
7	1 de 4	<i>Aparece el tablero aunque sin nada escrito.</i>
	2 de 4	<i>Profesor: escribe algo en el tablero.</i>
8	2, 3, 4, 5 y 6 de	<i>Aparece uso del tablero indicando el tema ("La misericordia") y</i>

	6	<i>la actividad en grupo a partir del tema.</i>
9	2 de 9	<i>Profesor: Escribe en el tablero el título del tema que explica: “Dios”.</i>
	8 de 9	<i>Profesor: Escribe otro tema en el tablero: “Dios y la religión”.</i>

**Tabla No. 5.** Uso del tablero y dirección de la oración en la ERE. Diseño del investigador.

Como se evidencia en las referencias anteriores, hay un continuo uso del tablero en la clase por parte del profesor, un uso casi exclusivo dado que en ninguna de las historietas aparecen estudiantes haciendo uso del mismo. Esto es además, reflejo de dos cosas: en primer lugar, de una comprensión pedagógica tradicional de la ERE, lo que la hace una clase más y por lo que no hay claridad en la especificidad de la ERE; de aquí se deriva un segundo elemento, al asumir los instrumentos habituales de la educación, este hecho puede hacer percibir que no hay una diferencia frente a las demás clases, que no hay nada específico en la ERE que la diferencia de las demás asignaturas, por lo menos en torno a la metodología. No obstante, esto no debe ser así, si bien la ERE se da en el ambiente escolar, ella en esencia contribuye en la construcción del proyecto de vida y se ocupa de los elementos en relación con el sentido último de la vida, por lo que su metodología debe ser acorde a sus contenidos y objeto de estudio.

Finalmente sobre este punto, cuatro de los sujetos que elaboraron historietas hacen referencia a la oración como parte del desarrollo normal de la clase de ERE, no obstante siempre la presentan en boca del profesor y no dirigida por los estudiantes. En torno a este punto los sujetos dibujaron en las historietas:

El sujeto 3 en la historieta expresa (ver Anexo D-Historietas, archivo digital):

*Imagen 1 de 8*

*Profesor: dirige la oración.*

El sujeto 5 en la historieta manifiesta:

*Imagen 2 de 5*

*Profesor: “Vamos a hacer la oración”.*

El sujeto 7 en la historieta expresa:

*Imagen 1 de 4*

*Profesor: “Buenos días, realizaremos la oración”.*

El sujeto 8 en la historieta manifiesta:

*Imagen 1 de 6*

*Profesor: “Nos ponemos de pie para la oración”.*

La ERE no es exclusivamente un espacio académico, en los estudiantes existe el reconocimiento de esta característica de la clase, pues qué otro espacio podría ser propicio para hacer o practicar la oración. No obstante, al ponerla en boca del profesor se afirma una vez más el predominio verbal del mismo. Predominio que de alguna manera puede ser causa de poca participación de los estudiantes y a la vez de desinterés frente a la clase, porque en ella no hay espacio explícito o consciente para acoger las intervenciones de los educandos.

Continuando con el análisis de las características de la clase de ERE se explica ahora la que se refiere a la participación de los estudiantes en el desarrollo de las clases. Al contrario de lo que se podría llegar a concluir por la explicación anterior en torno al papel del maestro en la ERE, los estudiantes que desarrollaron las

historietas, reiteradamente hicieron un fuerte énfasis en la importancia de la participación del educando en la clase, también resaltando la posibilidad dentro de la misma para hacerlo. Así lo expresan ellos:

SUJETO Historieta	RECUADRO	CONTENIDO
1	1 de 3	<i>El estudiante pregunta: ¿Por qué es importante la educación religiosa?</i>
2	1 de 3	<i>El estudiante pregunta: “¿profe que es la fe?”</i>
	3 de 3	<i>Un estudiante aparece hablándole a sus compañeros diciendo: “Bueno chicos el tema de hoy es la fe”.</i>
3	4	<i>Estudiantes: aparecen prestando atención a la clase.</i>
	5	<i>Estudiantes: aparecen levantando la mano varios estudiantes para intervenir.</i>
4	1 de 4	<i>El estudiante pregunta: “¿Por qué solo vemos la religión católica?”</i>
	3 de 4	<i>El estudiante pregunta y cuestiona: “¿Eso no será ignorante e inculto? Hay más religiones”.</i>
5	4 de 5	<i>Estudiantes: aparecen levantando la mano para intervenir en la clase.</i>
6	1 de 6	<i>La estudiante pregunta: “profesor, ¿Dios existe?”</i>
	3 de 6	<i>La estudiante afirma: ¡Nooo!</i>
	5 de 6	<i>La estudiante nuevamente pregunta: “¿Qué son las prácticas cuaresmales?”</i>
8	4 de 6	<i>Estudiante: una estudiante dice que entiende por el tema.</i>
9	1 de 9	<i>Estudiante: “No sé por qué estoy en un colegio católico si no creo en Dios”.</i>
	3 de 9	<i>Estudiante: “Dios es muy importante en nuestra vida ya que...”</i>
	9 de 9	<i>Estudiante: “Dios es muy importante ya que es un ser supremo que...”</i>

**Tabla No. 6.** Participación de los estudiantes en la ERE. Diseño del investigador.

Es significativo apreciar cómo en medio del predominio del profesor en la dirección de la clase de ERE, en el desarrollo de las historietas existe una continua presencia de participación activa de los estudiantes, fundamentalmente por medio de la palabra y mediante preguntas o exposición de puntos de vista. Esto lleva a pensar que no necesariamente el predominio del profesor en la clase, significa exclusión de los estudiantes. Esto de manera general hace parte de un proceso humanizador de la ERE, en el cual el estudiante debe salir de sí mismo y trascender para buscar el bien y

el desarrollo tanto personal como comunitario. El concepto de humanización hace que:

La ERE adquiera un doble significado: como espacio y horizonte. La ERE se convierte en un espacio, en un lugar, en un campo propicio y esencial para humanizar, en el sentido de construir humanidad, de hacer a cada ser humano mejor ser humano desde las dimensiones personal y comunitaria. Como horizonte, la ERE asume la cualidad de la transversalidad, para permear todas las instancias de la formación de los estudiantes durante su proceso de formación educativa en la escuela. Además, la humanización ayuda a socializar a los estudiantes, los desarrolla como seres políticos que hacen parte de una sociedad que busca el bien común y no sólo el éxito y la plenitud personal. (Bonilla, 2014, p. 142)

De acuerdo a lo anterior, la participación de los estudiantes puede deberse a varias razones: en primer lugar, porque los estudiantes se reconocen a sí mismos un papel activo en la clase y en general en el proceso educativo, papel que a su vez es reconocido por el docente pues contribuye a la construcción de procesos de humanización, que buscan que los estudiantes sean mejores seres humanos a nivel personal y social; en segundo lugar, porque se encuentra en la ERE un espacio propicio para participar y se hace efectivo mediante la palabra, pues se habla de la propia vida, de la experiencia personal o de temas en relación con la vida.

## **5.2. Los imaginarios sobre la clase de ERE de los estudiantes del grado 1104M de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur**

Los imaginarios sociales constituyen más que un conjunto de significados, un conjunto de sentidos, que conforman un marco de referencia y que sirven para comprender y aprehender la realidad social, se puede afirmar que esos criterios de interpretación de la realidad social que los estudiantes del curso 1104M han

construido sobre la clase de ERE, se pueden clasificar en las siguientes expresiones: un imaginario en torno al pluralismo religioso, un imaginario en relación con proyecto de vida y vocación, un imaginario sobre las situaciones límite, un imaginario con relación al desinterés, un imaginario en torno a libertad religiosa y discriminación, un imaginario sobre el papel del maestro y del estudiante en la clase de ERE, y finalmente, un imaginario sobre la ERE como clase de religión católica.

### 5.2.1. Una clase a-pluralista

Los estudiantes del grupo focal en reiteradas ocasiones y respondiendo a diferentes preguntas durante el desarrollo de la experiencia del grupo, coincidieron en afirmar que la clase de ERE es una clase que debería ser o promover el pluralismo religioso pero no lo hace. Junto a esto, los sujetos a quienes se les pidió redactar una fábula donde expresaran la relación entre educación religiosa, pluralismo y libertad religiosa, también manifestaron ideas similares. Los estudiantes expresan sus ideas así:

SUJETO	INSTRUMENTO	CONTENIDO
1	Grupo focal	<i>“Me parece que la clase de ER debería ser más abierta, con la aceptación de más pensamientos, porque a medida que va transcurriendo el mundo, el pensamiento de las personas cambia y actualmente es así, entonces la clase de religión a veces se cierra mucho en la religión católica, lo que dice, lo que permite y no permite, lo que prohíbe y no prohíbe. Me parece que la clase debería ser más abierta, a más religiones, más pensamientos, más ideologías, referente a la religión en sí, sea cual sea”.</i>
2	Grupo focal	<i>“Una clase que se llama educación religiosa no debe ser solo la católica, debería ser budista, islámica (...)”.</i>
3	Grupo focal	<i>“Que sea una religión más libre, de aceptación hacia el otro y de aceptación a lo que está pasando hoy por hoy en nuestro entorno y en la sociedad. Una religión más incluyente, debería ser así”.</i>
4	Grupo focal	<i>“yo diría que la educación religiosa tenga un pensamiento más</i>

		<i>abierto, que no se centre solo en lo católico, muchas personas son católicas y como mayoría se centran en la católica como la principal, entonces las demás se dejan a parte. Diría que se debería tener más pensamiento abierto”.</i>
2	Fábula	<i>“En todas las religiones se ora a Dios. No importa la religión lo importante es amar y alabar a Dios. A pesar de las diferentes religiones, se trata de un mismo Dios”.</i>
4	Fábula	<i>“Su profesor, aclarando la situación les dijo que cada quien puede tener una religión diferente, que se debían respetar fuera la que fuera, que debían respetar el pluralismo religioso, sin agresiones ni burlas, porque aunque el colegio era católico, no obligaba a nadie a serlo”.</i>
8	Fábula	<i>“El profesor le dijo que a pesar de que él profesara una religión diferente tenía que aprender a respetar todas las religiones”.</i>

**Tabla No. 7.** ERE y pluralismo religioso. Diseño del investigador.

El carácter confesional de la institución educativa crea en los estudiantes una primera impresión, no obstante esta idea se refuerza por el desarrollo de las clases. La clase de ERE se percibe como una clase estrictamente confesional, lo que la hace de alguna manera a-pluralista. En las expresiones de los sujetos se evidencia que no hay reconocimiento explícito al pluralismo religioso, inclusive algunas expresiones se convierten en voces de defensa frente a la diversidad religiosa. En la actualidad la educación religiosa pluralista no debe ser una opción, debe ser una característica propia de la ERE en la escuela, que exige de esta no simplemente tolerar o soportar la presencia de otras confesiones de fe diferentes a la propia, sino de conocerlas, valorarlas y entrar en diálogo con ellas:

Con el reconocimiento constitucional de la sociedad colombiana como un Estado aconfesional, se establecen asimismo otros principios y derechos fundamentales como el pluralismo y la diversidad religiosa, la libertad religiosa y de cultos, que a su vez se convierten en exigencias para la educación religiosa en el país. Una ERE que promueva el respeto por la diferencia, la tolerancia por otras expresiones e ideas, y que comprenda y acepte lo diverso y lo distinto. (Meza, 2012, p. 56)

De los elementos que sobresalen en los comentarios de los sujetos, uno es la clara distinción que establecen entre ERE y religión católica, en el sentido que hablar de ERE no es hablar única y exclusivamente de religión católica. Justamente una clase de ERE debe incluir otras experiencias e instituciones religiosas, reconociendo sus valores e importancia, junto con su contribución a la búsqueda de salvación y encuentro con el sentido último de la vida.

Además, sobresale que los sujetos de la investigación no están negando el hecho religioso en cuanto tal, aunque uno de ellos afirma en un determinado momento del desarrollo del grupo focal ser ateo, el trasfondo de su reclamo no es contra Dios ni la religión, sino contra el hecho de aprender educación religiosa única y exclusivamente desde la perspectiva de la religión cristiana católica. Los sujetos implícitamente reconocen que la religión es parte de la identidad y la cultura personal y social. No la niegan, sencillamente reclaman una apertura de la ERE al reconocimiento de las demás religiones y que no es explícita en la enseñanza que reciben dentro de la institución educativa, quizá por la necesidad de afirmar la propia identidad:

El pluralismo religioso es ante todo una perspectiva, un punto de referencia que nos permite aceptar los diferentes credos, reconociendo su valor. El desafío que se plantea, desde allí, es acoger comprometidamente el diálogo interreligioso, que se debe fundamentar en el respeto y el entendimiento; esto no quiere decir que en esta apertura se pierda la propia identidad, por el contrario, se debe reafirmar y enriquecer con la realidad diferente, pero no por eso ajena. (Bonilla, 2014, p. 86)

Los sujetos reconocen la importancia del pluralismo religioso dentro de la educación religiosa para la construcción de humanidad. Con el reconocimiento de la

diversidad de religiones, se está afirmando además el valor y la importancia de cada religión junto con la necesidad de incluirlas a todas en la construcción de humanidad, porque todas ellas tienen algo que aportarle al ser humano. Si por humanización se hace referencia fundamentalmente al proceso sistemático y gradual por el cual se forman personas con compromiso y responsabilidad personal y social, la ERE como parte de su esencia tiene un carácter humanizante, en la medida que contribuye a la construcción de mejores seres humanos, de personas íntegras, y al desarrollo de la dimensión trascendental de las personas.

### 5.2.2. La ERE, proyecto de vida y vocación

En una parte significativa del grupo de investigación se establece una fuerte referencia a la clase de ERE y a la construcción del proyecto de vida y la vocación. Independientemente de su afinidad confesional con el catolicismo, los estudiantes relacionan la clase de ERE con las opciones vocacionales sugeridas por la iglesia católica y por tanto con la construcción del proyecto de vida, es decir que este se puede desarrollar en torno a una opción de vida religiosa o sacerdotal. No se sabe con exactitud si los estudiantes sienten afinidad con estos estilos de vida u opciones vocacionales, lo cierto es que dentro de sus imaginarios hay una relación entre la ERE y el tema vocacional. Sobre la cuestión los estudiantes expresan:

SUJETO	INSTRUMENTO	CONTENIDO
1	Cuento	<i>“En mi corazón y en mi alma estas palabras calaron tanto que supe cuál sería mi destino, mi destino era seguir el camino de Jesús”.</i>

2	Cuento	<i>“Años después buscó al profesor para contarle que él le había cambiado la vida y que se iba a convertir en sacerdote”.</i>
9	Cuento	<i>“Un día el profesor les enseñó sobre el proyecto de vida cristiano, como se debe encaminar en torno a la fe y a servir a los demás, y ella decidió que quería ser monja”.</i>
3	Fábula	<i>En la fábula 3 el sujeto expresa: “Los animales entendieren que no solamente era una materia más, sino un aprendizaje para la vida”.</i>
5	Fábula	<i>“De los tres, el único que amaba esta clase era Juan (...) hasta en la misma logro encontrar su vocación y tomo la decisión de dedicarle la vida a su religión y sus ideas”.</i>
3	Grupo focal	<i>“La clase de ER es importante dependiendo de la creencia de cada persona, si yo creo, digo que esto es algo que me puede servir en mi vida y lo quiero y sencillamente no creo y no considero que sea importante en mi vida”.</i>
4	Grupo focal	<i>“La clase de ER es importante como tal porque nos muestra un punto de vista que quiere la religión para nosotros, que veamos. Ya es perspectiva de nosotros si lo queremos tomar o no, en qué punto de vista los vemos y como lo aplicamos para nosotros”.</i>
5	Grupo focal	<i>“Si no tomáramos la clase de religión creo muchas personas no sabrían por dónde ir, o muchas personas harían muchas cosas malas”.</i>

**Tabla No.8.** La ERE y proyecto de vida. Diseño del investigador.

El elemento común a los comentarios hechos por los sujetos en este momento de la reflexión, tiene que ver evidentemente con la vida. El concepto de vida comprendido desde dos perspectivas: el primero, en torno al proyecto de vida, que a su vez está ligado al concepto de vocación y, en segundo lugar, a la vida desde la perspectiva ética o correcta. Independientemente de la perspectiva, dentro del imaginario de los sujetos está la relación con la vida, lo que en gran medida es esencial en la ERE:

La ERE tiene su propio significado y estatuto original, en cuanto se ocupa de las cuestiones que afectan el sentido último de la vida, asunto en el cual la religión profundiza, estudia y propone elementos de comprensión. A su vez, ella misma se convierte en una posibilidad que brinda herramientas conceptuales, teológicas, pedagógicas y prácticas a los estudiantes, esenciales en la estructuración de valores, sentido crítico, autonomía, fe y construcción de sus proyectos de vida. (Bonilla, 2014, p. 82 y 85)

Los sujetos de la investigación, al relacionar explícitamente la ERE con la construcción del proyecto de vida, reconocen que en la ERE existen herramientas prácticas y conceptuales que favorecen la estructuración del proyecto de vida, en la medida que la ERE se ocupa de las cuestiones que afectan el sentido último de la vida. Se entiende aquí por sentido último de la vida una cuestión existencial que se ocupa, en correspondencia con las dos acepciones de la palabra sentido – como horizonte y significado – del objetivo y el significado de la vida, del propósito final de la existencia y la búsqueda de felicidad. Es posible que un estudiante mediante las diferentes asignaturas clarifique a lo largo de la vida su opción profesional, sin embargo, en la clase de ERE se favorece sobremanera la cuestión por el sentido último de la vida y por tanto del proyecto de vida, asunto en el cual la religión profundiza, estudia y propone elementos de comprensión.

No obstante, no deja de llamar la atención el hecho de relacionar el proyecto de vida con las opciones vocacionales que propone la iglesia Católica, en el presente caso nombradas por los estudiantes, la vida sacerdotal y religiosa. En sentido amplio, el proyecto de vida se refiere a la proyección o al plan que establece una persona para alcanzar unos propósitos y lograr la realización personal; las opciones vocacionales de manera general, representan el tipo de vida que elige una persona creyente para relacionarse con la iglesia Católica y que van más allá de un oficio o trabajo, estas son además de las nombradas, el matrimonio y la vida de soltero. La relación entre proyecto de vida y opción vocacional pone de manifiesto el enfoque formativo de la ERE en el contexto de la investigación. Esto a la vez representa un elemento

significativo y problemático en la comprensión de la ERE, en cuanto a la afinidad o identificación que puedan tener los proyectos de vida de los sujetos de la investigación con estas propuestas vocacionales u opciones de vida. Puede darse el caso que sea sólo una identificación conceptual de los términos, pero que nada tengan que ver con sus opciones vocacionales o proyectos de vida.

Por otra parte, los sujetos de la investigación establecen una relación entre la ERE y un denominado estilo de vida ético y moralmente correcto. En el campo de la ética y la moral lo correcto o bueno, lo incorrecto o malo está determinado por la perfección del ser humano, en el sentido que algo es bueno en la medida que contribuya al perfeccionamiento de la persona, que lo ayude a ser mejor ser humano. Al relacionar la ERE con un estilo de vida correcto, moralmente adecuado o ético, se está haciendo referencia a la formación integral, a la formación en aptitudes y valores, a los derechos humanos y a la construcción de caminos de humanización.

Si la formación integral se refiere a una formación equilibrada que incluya y potencie el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la vida humana, entre ellas la dimensión ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política, entonces evidentemente la ERE como área de conocimiento y formación contribuye a la formación integral de mejores seres humanos, cada vez más humanos, que se destaquen por su saber-ser, saber-hacer y saber-saber, lo que en otras palabras se refiere al conocimiento ético y moral, al conocimiento práctico y al dominio de un conocimiento.

### 5.2.3. Situaciones límite

Una situación límite se refiere de manera general a un acontecimiento que confronta al ser humano con el sentido mismo de su existencia, que están fuera del dominio de las personas y que no se pueden eludir, tales son por ejemplo la muerte, el dolor o el sufrimiento. Con respecto a esto, se identifica a continuación el imaginario de las situaciones límite en relación con la clase de ERE. El ámbito de la clase de ERE se relaciona tan estrechamente con la vida, que es capaz de abordar e iluminar situaciones íntimas, difíciles y complejas de la vida personal como lo son los problemas familiares o enfermedades. Los sujetos de la investigación afirman:

SUJETO	INSTRUMENTO	CONTENIDO
2	Cuento	<i>En el cuento 2 el sujeto escribe: “El niño sin interés en la clase de religión, solo se centraba en su pensamiento triste y vacío” (...) “Un niño lleno de problemas, nada tenía sentido, su mamá no lo quería” (...) “El profesor le ofreció su ayuda” “El profesor le dio una biblia, la cual le haría sentir que no estaba solo”.</i>
3	Cuento	<i>“Un joven que creía en Dios decidió apartarse de él y dejarlo a un lado. Notó que su vida social mejoró, pero se sentía cada vez más triste y solo”.</i>
4	Cuento	<i>“Un día tuvo problemas familiares y se preguntó por qué esto me tiene que pasar a mí” “Empezó a cuestionar el por qué y el para qué de las cosas. Su abuelo le dijo que Dios y la religión eran la base de todo, Dios es el creador quien sustenta y mantiene con vitalidad día a día. Desde entonces la clase le fue más amena, prestaba más atención porque sabía que además de ser historia de Dios, sirve como base para guiar nuestro camino”.</i>
6	Cuento	<i>“Era un estudiante de grado 11 que como muchos nos hemos cuestionado la existencia de Dios. Su carismático profesor respondió en los momentos de miedo y angustia es el que te da fortaleza a ti y a toda la humanidad. Nicolás se dirigió al templo a orar”.</i>
7	Cuento	<i>“Adrian anda con gesto triste, llega al colegio y da la menor importancia a las clases, sobre todo a la de religión. Desinterés que se basa en una grave enfermedad de su hermano pequeño. Errada la culpabilidad sobre Dios, dado que él nos da su apoyo, el no puede resolver nuestras tristezas y situaciones malas. No porque tu hermano esté mal significa que Dios lo haya abandonado. Lo que te digo lo sé y lo aprendí en clase de religión, donde nos enseñan que Dios no es</i>

		<i>sólo para pedirle, nos apoya pero las situaciones las enfrentamos nosotros mismos”.</i>
--	--	--

**Tabla No. 9.** Las situaciones límite en la ERE. Diseño del investigador.

Las situaciones a las que hacen referencia los estudiantes se relacionan directamente con situaciones que involucran y afectan en su mayoría a la familia, hay otras que pueden ser más generales. Estas situaciones se traducen en enfermedades, problemas afectivos, soledad, tristeza, angustia y miedos. Todas estas realidades de la vida humana tienen cabida en la clase de ERE, bien sea en el diálogo con el profesor a cargo de la asignatura o en el desarrollo de una temática, porque la ERE tiene como cualidad la capacidad de ocuparse de todo aquello en relación con el sentido de la vida y el para qué de la existencia humana, por tanto también de aquello que se presenta como sinsentidos de la vida, precisamente para dar sentido a estas situaciones de desconcierto, como lo son la muerte, las enfermedades o los problemas familiares que conllevan dolor, tristeza o angustia.

Efectivamente, la ERE es muy importante en cuanto brinda elementos a los estudiantes para profundizar en su proyecto de vida, al mismo tiempo que para buscar y encontrar su sentido de vida. Igualmente, es la posibilidad que tienen los estudiantes de abrir sus mentes y corazón para comprender que la trascendencia es parte de su ser, obra en cada uno e impulsa a buscar personal y comunitariamente su realización y la de los semejantes. (Bonilla, 2014, p. 83)

La ERE es percibida por los estudiantes como uno de los espacios dentro de la oferta institucional, donde se pueden tratar y sobre todo encontrar luces para asumir las consecuencias de problemas o situaciones límite que tocan las fibras más sensibles de la vida personal. Ahora bien, el reconocimiento de este hecho es fundamental porque lo que está en juego es el sentido de la vida y con este la realización personal.

Una vida que no cuente con las herramientas para afrontar estas situaciones ineludibles e inevitables de la existencia humana, con dificultad logrará darle sentido a la vida misma. Por esto la ERE es relacionada por los sujetos con las situaciones límite, porque ella ayuda a que los sujetos busquen y encuentren el sentido de sus vidas por encima de las dificultades, y porque con esto se contribuye a la realización personal de los seres humanos.

#### 5.2.4. La ERE, una clase poco interesante

En contraste con los elementos mencionados hasta ahora, se hace referencia a continuación a un marcado desinterés por la clase de ERE. Junto a los imaginarios mencionados se encuentra este de una clase poco interesante, que a su vez se relaciona con el de la percepción de la ERE como una clase más, por lo que resulta poco atrayente y muy similar a las demás asignaturas, como se mencionaba en la reflexión de la categoría anterior. Este es un común denominador en varios de los instrumentos para la recolección de datos utilizados con los sujetos, en los que ellos expresan:

SUJETO	INSTRUMENTO	CONTENDO
2	Cuento	<i>“Un día iniciando su jornada le tocaba religión, el niño sin interés en la clase, sólo se centraba en su pensamiento triste y vacío”.</i>
4	Cuento	<i>“Pedro un niño que nunca se veía interesado en la clase de religión, sentía que era una clase sin ningún objetivo, no prestaba atención a las reflexiones del profesor y no cumplía con las actividades que se le asignaban”.</i>
7	Cuento	<i>“Adrian anda con gesto triste, llega a su colegio y da la menor importancia a las clases, pero sobre todo a la de religión. Desinterés que se basa en una grave enfermedad de su hermano pequeño”.</i>

8	Cuento	<i>“El profesor muy sorprendido al ver que se sentía muy interesado se tomó la libertad ese día de dirigir la clase con base en las preguntas del niño”.</i>
10	Cuento	<i>“Pedrito tenía clase de religión y la esperaba ansioso, pues nunca le había prestado atención (...) Pedro no se sintió satisfecho, pues notó que la religión en un colegio se inculca como cualquier otra materia. (...) entonces decidió en el colegio solo responder por los resultados de la materia”.</i>
5	Fábula	<i>“James la veía como una clase más, algo que hacer por obligación, donde no aprendía nada...”.</i>

**Tabla No. 10.** El interés en la clase de ERE. Diseño del investigador.

En la clase de ERE los estudiantes regularmente no muestran mucho interés, lo que bien puede ser porque los temas, los contenidos y la metodología son de alguna manera ajenos a la realidad de los sujetos, o bien porque no resalta una gran diferencia de las otras asignaturas del currículo escolar, lo que se denomina una clase más. Así por ejemplo el sujeto 8 (cuento) afirma que el profesor al ver el interés de los estudiantes decidió dirigir la clase a partir de las preguntas de los estudiantes, lo que por una parte significa que normalmente no se da ese interés, y por otra parte, que el interés radica en este caso en preguntas o situaciones que los estudiantes experimentan cercanas o familiares, y por lo tanto de interés.

Como área de conocimiento la ERE tiene un cuerpo propio de conceptos, principios, teorías, métodos y procedimientos que facilitan la construcción y apropiación del conocimiento; como área de formación se comprende como un escenario que posibilita experiencias educativas donde se plantean y analizan diversas formas de entender el mundo, anticiparse a los problemas y cultivar múltiples aptitudes humanas. (Bonilla, 2014, p. 16)

Al contrario de lo afirmado anteriormente, según lo cual se puede comprender la ERE como un escenario que posibilita experiencias educativas donde se plantean y analizan diversas formas de entender el mundo, la realidad de la ERE, más exactamente de una ERE confesional, en este caso la ERE católica, continúa estando

fundada en verdades dogmáticas y verdades unilaterales, verdades y realidades que sólo le interesan a una parte, pero que no tienen en cuenta ni presentes los intereses de los otros, de los estudiantes en formación, inquietos por nuevas búsquedas y sedientos de trascendencia. Es consecuencia normal en este caso perder interés por algo que no se interesa por lo que al joven le interesa.

### 5.2.5. Libertad religiosa y discriminación en la ERE

Al tratar este punto como un imaginario sobre la clase de ERE en la institución educativa, se quiere hacer una inferencia en cuanto que, efectivamente puede ser una percepción compartida por los estudiantes sobre la clase, no obstante no se puede olvidar por supuesto que este imaginario hace parte en general, de una manera social de comprender y entender la religión en nuestro contexto. De esa manera los sujetos de la investigación pueden estar haciendo referencia a la clase de ERE en cuanto tal y pueden estar haciendo referencia a un problema mucho más general, el derecho a la libertad religiosa y la discriminación por causas de diferencias religiosas. Sobre este imaginario los estudiantes en diversos momentos se expresaron así:

SUJETO	INSTRUMENTO	CONTENIDO
1	Fábula	<i>“Con el tiempo se formaban disputas y todas ellas giraban en torno a la religión”. (...) “Tener una ideología distinta a la de los demás no te hace menos persona, menos ser humano o un maldito”. (...) “No tenemos que creer todos en un mismo Dios, ya sea Mahoma, Jesucristo, o no creer en nadie”.</i>
3	Fábula	<i>“Todos los animales del bosque hablaban a todos de la clase de religión, sabiendo que tenían libertad para hacerlo”.</i>
4	Fábula	<i>“Cuando finalizó la clase, el pulpo y el tiburón acorralaron a la estrella de mar y la medusa obligándolas a cambiar de religión, y</i>

		<i>se alejaron burlándose de ellas”. (...) “El profesor aclarando la situación dijo que en el colegio creían en la libertad religiosa, aceptando sin discriminaciones las diferentes creencias”.</i>
5	Fábula	<i>“James la veía como una clase más, donde no aprendía nada y donde cada vez que opinaba, sabiendo que en muchos casos tenía la razón solo recibiría miradas enfurecidas y después de las clases hasta insultos”. (...) “Los demás chicos del colegio fueron más crueles con ella debido a su religión y sus vestimentas”. (...) “Estos tres amigos se fueron separando cada vez más, no sólo por el hecho de pensar diferente, sino porque sus padres concluyeron en separarlos”.</i>
6	Fábula	<i>“Al problema al que se enfrentaban a diario era en el colegio ya que en este la fe católica era la que se inculcaba”. (...) “Ese día el profesor aprendió que a pesar de que algunos profesen una religión no significa que los demás también la deban profesar, se debe aceptar y respetar a los demás dando paso a una libertad religiosa”.</i>
7	Fábula	<i>“Era una escuela rural de muchos pájaros, en especial había un pájaro escéptico a lo que enseñaba el profesor pico de loro”</i>
9	Fábula	<i>“Él era discriminado por el solo hecho de no creer en Dios”. (...) “Sus padres le dijeron que a pesar de ser de otra creencia debían respetarlo porque él era como ellos y no debían burlarse de él”.</i>

**Tabla No. 11.** Libertad religiosa en la ERE. Diseño del investigador.

Los aportes de los sujetos pueden clasificarse de manera general en tres grupos: el primero, el reconocimiento de la libertad religiosa como un derecho; el segundo, algunas dificultades en la expresión de las creencias personales; y tercero, muestra de discriminación por lo que es diferente en el ámbito religioso y de creencias personales. En este sentido, el primer hecho que sobresale de las afirmaciones de los sujetos es el reconocimiento a la libertad religiosa. Amparados en el marco constitucional los sujetos saben que tienen derecho a elegir y profesar sus creencias religiosas con plena libertad. Sin embargo, este hecho se ve opacado por la falta de reconocimiento por parte de todos al mismo, se presentan continuas referencias a ciertas discriminaciones y exigencias de respeto.

Con el reconocimiento constitucional de la sociedad colombiana como un estado aconfesional, se establecen asimismo otros principios y derechos fundamentales

como el pluralismo y la diversidad religiosa, la libertad religiosa y de cultos, que a su vez se convierten en exigencias para la educación religiosa en el país. Una ERE que promueva el respeto por la diferencia, la tolerancia por otras expresiones e ideas, que comprenda y acepte lo diverso y lo distinto. (Meza, 2012, p. 56)

Se reclama una ERE que promueva el respeto por la diferencia, la tolerancia por otras expresiones e ideas y la acogida de lo diverso y lo distinto. En muchos de los relatos los sujetos manifiestan dificultades al expresar ideas o confesiones religiosas. Es muy probable que la clase de ERE no sea fermento de respeto y reconocimiento de la diversidad religiosa, esto justamente porque una ERE fundada en una única perspectiva religiosa, implícitamente afirma este hecho, dado que solo esta perspectiva religiosa tendría la validez para educar en el ámbito religioso.

En este sentido, una ERE fundada en una única experiencia religiosa, en el presente caso en el catolicismo, fácilmente puede ser causa de discriminación de los estudiantes entre sí por sus creencias religiosas, tanto de parte de los estudiantes que sienten el respaldo porque su religión es la que se enseña y predomina, como de quienes se sienten minoría y discriminados. En el trasfondo de este hecho, se pueden apreciar dos realidades: primera, la ERE en el presente contexto no contribuye explícitamente a la construcción de una ERE pluralista, que promueva el respeto por la diferencia, sino que contrariamente, resguardada en la confesionalidad de la institución educativa alimenta una imagen de exclusión y discriminación que se replica en los sujetos de la investigación.

Finalmente como lo expresan algunos de los sujetos, la discriminación puede darse inclusive con los sujetos denominados no creyentes. Frente a este hecho y la ausencia de una referencia teórica, es interesante, importante y necesario afirmar la necesidad de pensar una ERE que establezca puentes de diálogo con los jóvenes que son indiferentes o que dicen no creer frente al fenómeno religioso. Que no simplemente suponga que la religión es constitutiva de las dimensiones del ser humano, por lo cual todos deben creer y están obligados a recibir educación religiosa, sino que acepte y acompañe el proceso de cada persona.

#### **5.2.6. El predominio del maestro y la participación del estudiante**

Dentro del conjunto de los imaginarios sobre la clase de ERE, los estudiantes han construido de manera menos explícita que implícita, el imaginario del predominio del profesor en la clase de ERE. Esta afirmación que caracteriza la manera en la que se desarrolla la clase, deja de ser una simple idea para convertirse en un imaginario sobre la comprensión de la ERE. Las percepciones de los estudiantes, plasmadas en los instrumentos de la investigación, de manera especial en las historietas, permiten observar en las imágenes el papel siempre activo del profesor durante el desarrollo de la clase, y el papel en ocasiones pasivo del estudiante frente al desarrollo de la misma. Sobre este hecho los estudiantes se expresaron así:

HISTORIETA	INTERVENCIONES	CONTENIDO
------------	----------------	-----------

1	P	4	<p>El profesor en el tablero escribe el título del tema: "Educación religiosa".</p> <p>- "Hoy vamos a hablar de Educación Religiosa".</p> <p>- "La Educación Religiosa es importante ya que con ella podemos informarnos más acerca de Dios, sobre la religión, sobre porque Dios dio su vida por nosotros".</p> <p>- "Cada religión es respetable y cada religión tiene un Dios diferente o no pero lo llaman de distintas formas, es importante saber sobre las religiones y sus costumbres sobre Dios".</p>	
	E	1	-El estudiante pregunta: ¿Por qué es importante la educación religiosa?	
2	P	2	<p>-En el tablero el profesor escribe en el tablero la explicación del tema: "La fe es un sentimiento por el cual creemos en algún Dios o en nuestro Dios".</p> <p>- "La fe es un sentimiento por el cual creemos en algún Dios o en nuestro Dios"</p>	
	E	2	<p>- El estudiante pregunta: "¿profe que es la fe?"</p> <p>- Un estudiante aparece hablándole a sus compañeros diciendo: "Bueno chicos el tema de hoy es la fe".</p>	
3	P	2	<p>-Profesor: dirige la oración.</p> <p>-El profesor aparece hablando e indicando el tablero.</p>	
	E	2	<p>-Estudiantes: aparecen prestando atención a la clase.</p> <p>-Estudiantes: aparecen levantando la mano varios estudiantes para intervenir.</p>	
4	P	3	<p>-Profesor: Escribe en el tablero el título del tema, en este caso "La Biblia".</p> <p>- "Buena pregunta, supongo que por la tradición de nuestra cultura".</p> <p>- "Tienes razón, pero es algo que demanda el colegio, aunque no es algo que solo yo pueda cambiar".</p>	
	E	2	<p>-El estudiante pregunta: "¿Por qué solo vemos la religión católica?"</p> <p>- El estudiante pregunta y cuestiona: "¿Eso no será ignorante e inculto? Hay más religiones".</p>	
5	P	2	<p>-Profesor: "Vamos a hacer la oración".</p> <p>-Profesor: aparece explicando el tema indicado en el tablero.</p>	
	E	1	-Estudiantes: aparecen levantando la mano para intervenir en la clase.	
6	P	3	<p>- "Claro que si Clara, Dios existe".</p> <p>- "Si por Él hacemos la cuaresma en la cual hacemos las prácticas cuaresmales".</p> <p>- "Las prácticas cuaresmales son la oración, el ayuno y la limosna".</p>	
	E	3	<p>-La estudiante pregunta: "profesor, ¿Dios existe?"</p> <p>- La estudiante afirma: ¡No!</p> <p>-La estudiante nuevamente pregunta: "¿Qué son las prácticas cuaresmales?"</p>	
7	P	3	<p>-Profesor: "Buenos días, realizaremos la oración".</p> <p>- Profesor: escribe algo en el tablero.</p> <p>- "Ahora estudiaremos y van a realizar un trabajo en grupo".</p>	
	E	0		
8	P	3	<p>-Profesor: "Nos ponemos de pie para la oración".</p> <p>-Aparece uso del tablero indicando el tema ("La misericordia") y la actividad en grupo a partir del tema.</p> <p>-Profesor: hace preguntas a los estudiantes sobre el tema que se va a estudiar.</p> <p>- El profesor explica el tema tratado.</p>	
	E	1	-Estudiante: una estudiante dice que entiende por el tema.	
9	P	3	<p>-Profesor: Escribe en el tablero el título del tema que explica: "Dios".</p> <p>-Profesor: aparece explicando el tema (Dios) a los estudiantes.</p> <p>- "¿Hicieron la tarea?"</p>	
	E	3	<p>-Estudiante: "No sé por qué estoy en un colegio católico si no creo en Dios".</p> <p>- Estudiante: "Dios es muy importante en nuestra vida ya que..."</p> <p>- Estudiante: "Dios es muy importante ya que es un ser supremo que..."</p>	
<b>TOTAL INTERVENCIONES PROFESOR (P)</b>		<b>25</b>	<b>TOTAL INTERVENCIONES ESTUDIANTES (E)</b>	<b>15</b>

**Tabla No. 12.** Intervenciones en la ERE. Diseño del investigador.

El predominio de la acción del profesor, percibido implícitamente por los estudiantes se manifiesta en tres acciones concretas: mediante la palabra, en el uso del tablero y mediante la dirección de la oración. No obstante, lo significativo de este imaginario es que este predominio del maestro no excluye la participación activa de los estudiantes en la clase. Los estudiantes, bien sea porque el docente les ha mostrado y les da espacio para la participación, bien sea porque por dinámica el grupo es participativo, se reconocen a sí mismos como sujetos activos dentro del desarrollo de la clase, y esa participación se da fundamentalmente mediante preguntas o socialización de puntos de vista.

La Educación Religiosa Escolar como área de formación se comprende como un escenario que posibilita experiencias educativas en las cuales se plantean y analizan diversas formas de entender el mundo, para anticiparse a los problemas y poder cultivar múltiples aptitudes humanas. (Bonilla, 2014, p. 16)

En la clase de ERE la participación de los estudiantes resulta fundamental en el proceso de la misma. De tal manera que es posible afirmar que la clase ha asumido el papel de escenario en el cual se está posibilitando la experiencia educativa de la participación, experiencia que permite el crecimiento humano y personal de los estudiantes en cuanto aprenden a escuchar las opiniones de los demás, pero también a ser escuchados; experiencia que ayuda a reafirmar la propia identidad religiosa, pero también a valorar y acoger las experiencias religiosas diversas y distintas de los demás; finalmente, experiencia que los prepara para asumir la complejidad y los problemas del mundo religioso actual.

### 5.2.7. Clase de religión católica

La comprensión de la ERE como la clase sobre educación religiosa católica es uno de los imaginarios más comunes entre los estudiantes, justamente porque independientemente de sus propias creencias religiosas, saben que el colegio es confesional y las actividades promovidas al interior del mismo asumen el carácter confesional de la institución. Frente a esta realidad los estudiantes se manifestaron así:

SUJETO	INSTRUMENTO	CONTENIDO
1	Grupo focal	<i>“Es un espacio que nos muestra diferentes aspectos y cosas de la religión católica”. (...) “la clase de religión a veces se cierra mucho en la religión católica”.</i>
2	Grupo focal	<i>“La ER se enfoca solo en la católica” (...) “siempre religión era la religión católica”.</i>
4	Grupo focal	<i>“La religión como tal que profesamos como familia es la católica”. (...) “que no se centre solo en lo católico”.</i>

**Tabla No. 13.**La ERE clase de religión católica. Diseño del investigador.

La clase de educación religiosa es la clase de religión católica, es uno de los imaginarios más enraizados en la mentalidad de los estudiantes. Algunos de ellos lo nombran como algo natural, suponiendo que debe ser así porque la institución es de carácter católico y además su confesión de fe es esta misma; sin embargo, los otros que confiesan un tipo de fe diferente o afirman no creer en ninguna religión, afirman a manera de crítica y con vehemencia, que la educación religiosa en la institución no debe ser impartida exclusivamente desde la perspectiva de la religión católica.

Uno de los modelos fundamentales en el proceso de legitimación de la ERE, es el proporcionado a partir de la misión de la iglesia Católica, modelo justificado en el hecho que desde sus inicios la mayoría de los habitantes del territorio colombiano asumieron el cristianismo católico bien sea por convicción, imposición o costumbre. (Meza, 2012, p. 29)

La legitimación de la ERE en la propuesta de la religión católica fue durante largo tiempo válida y justificada, precisamente porque fue la primera propuesta seria para la enseñanza de la ERE. Sin embargo, no se puede desconocer el nacimiento posterior de otros modelos de legitimación de la ERE igualmente válidos. Frente a este hecho y lo afirmado por los estudiantes, resultan significativos los siguientes elementos: primero, la distinción entre ERE y religión católica, por lo que hablar de ERE no puede ser lo mismo que hablar de religión católica, de ser así tendría que recibir otro nombre que especifique sus características. Segundo, el reconocimiento de la importancia y el valor de las otras religiones, porque qué característica posee una religión que no tuvieran las otras y que la haga válida para fundamentar la ERE excluyendo a las demás. Tercero, se afirma la necesidad de justificar la ERE en un fundamento diferente a la exclusividad de una religión, un fundamento más humano, para que independientemente de la institución religiosa, el hecho de creer ayude al ser humano a ser más y mejor ser humano.

## 6. CONCLUSIONES

Al terminar este proceso investigativo, es importante recoger aquellos argumentos que dan respuesta al objetivo principal de esta investigación, el cual busca conocer los imaginarios sobre la educación religiosa escolar de los estudiantes del curso 1104 de la jornada mañana de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur. Para tal fin, es necesario en primer lugar conocer las comprensiones de los estudiantes sobre la clase de educación religiosa, lo que a su vez permite identificar las características de la manera en la que se enseña la ERE en la institución. Y en segundo lugar, se precisa identificar y analizar los imaginarios que en el grupo de estudiantes se han construido sobre la ERE.

A lo largo del trabajo se han identificado diversas comprensiones sobre la clase de ERE, comprensiones que pueden enmarcarse de manera general dentro de una visión tradicional de la clase. Las continuas referencias a la clase de ERE como una clase de historia y como una clase donde se enseña la religión católica, ponen de manifiesto ese carácter tradicional, de una enseñanza que no tiene como protagonistas a los estudiantes y donde los contenidos que se enseñan deben ser aceptados como verdades irrefutables, lo que es propio del carácter dogmático de la iglesia Católica, además de ser unos contenidos pre-establecidos, unilaterales y ajenos a los intereses de los estudiantes.

La clase de ERE además se presenta bastante similar a las otras clases dentro del currículo académico de la institución, similitud percibida por los estudiantes fundamentalmente en relación con la metodología asumida en la clase, metodología organizada sobre contenidos, temas, explicaciones, trabajos, actividades y evaluaciones. No obstante, en las comprensiones de los estudiantes se percibe una clara distinción entre la ERE y las demás asignaturas del plan de estudios en cuanto al contenido, dado que ella se ocupa de realidades existenciales, trascendentes e inclusive subjetivas. Este elemento debe ser potenciado al interior de la enseñanza de la ERE, la apertura al hecho religioso, que sin embargo no se debe dar exclusivamente desde la perspectiva cristiana católica.

A diferencia de las demás asignaturas donde se enseñan los contenidos propios de las ciencias exactas como las matemáticas o las ciencias naturales, la ERE se ocupa de realidades que no están dadas definitivamente o que deban aceptarse como verdades, ella se encarga de la experiencia, en gran medida subjetiva, sobre lo religioso, trascendental y espiritual. De aquí la necesidad de promover una educación religiosa no ligada estrictamente a ninguna confesión religiosa y que reconozca la riqueza de cada tradición o experiencia ciertamente religiosa.

También se logró identificar dentro de las comprensiones de los estudiantes sobre la ERE, que la importancia de esta radica en parte por la fundamentación teórica que en la clase de ERE se da sobre el hecho religioso, y por otra parte, por la relación, más de carácter implícita que explícita, que se da entre la ERE y

problemáticas personales de tipo existencial que afectan la vida de los estudiantes. Es posible que la ERE no logre influir directamente la vida de los estudiantes del curso 1104 de la jornada mañana de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur, aún cuando ella se ocupa de realidades como el proyecto de vida, pero frente a realidades como la enfermedad personal o de un familiar, como la muerte o la angustia se encuentra en la ERE el espacio propicio para abordar estos temas.

Entonces la ERE más que ocuparse de la enseñanza o transmisión de las tradiciones religiosas, de los ritos o prácticas rituales, de contenidos doctrinales o verdades de fe, encuentra validez dentro de las comprensiones del estudiantado en cuanto ella dé u ofrezca un sentido, una razón de ser a las problemáticas que tocan la existencia misma de los jóvenes. Estas problemáticas existenciales o situaciones límite son fuente que propicia el paso de lo inmanente a lo trascendente, a la búsqueda de razones más allá de la razón misma, frente a la realidad de la muerte, la enfermedad o el sufrimiento.

Otra característica identificada en la dinámica de desarrollo de la clase de ERE, se refiere al papel que desempeñan tanto el estudiante como el profesor de la ERE en el aula. El papel de ambos actores en la clase, se caracteriza por el predominio de la palabra del profesor y la participación activa de los estudiantes. Aunque el predominio de la acción del profesor, mediante la dirección de la oración, el uso del tablero y el uso de la palabra, no opaca la participación de los estudiantes,

esta participación no logra ir más allá de algunos cuestionamientos y el desarrollo de diversas actividades propuestas en clase.

La participación de los estudiantes en la clase de ERE debe evidentemente superar el desarrollo casi exclusivo de algunas actividades o la formulación de interrogantes desconectados y desarticulados de la existencia, para involucrar la totalidad de la vida de los estudiantes y la búsqueda de sentido a la misma. Una participación que le permita al joven estudiante hacer dentro de la clase, y sobre todo ser y sentirse protagonista de la ERE, porque corresponde con sus propios intereses, búsquedas y necesidades, una clase de ERE que no es ajena a la vida del joven y que por tanto logra permear y transformar la propia existencia.

Con respecto a los imaginarios que los estudiantes han construido en torno a la clase de ERE, en el desarrollo del trabajo se identificaron los siguientes: ausencia de una promoción explícita del pluralismo religioso. Los estudiantes han formado dentro de sus imaginarios que la clase de ERE es una clase de religión católica que parece no estar abierta a la diversidad religiosa. Este hecho, junto con la marcada confesionalidad católica de la institución y la ausencia de un reconocimiento explícito de la diversidad religiosa, crea en el imaginario de los estudiantes una comprensión de la ERE como a-pluralista. Por qué no promover por ejemplo, que la oración dentro de la clase la dirijan también los estudiantes y dentro de estos tengan lugar quienes no son católicos pero creen y practican la oración.

Junto a este imaginario, se identificaron también ciertos procesos de discriminación frente a la libertad de elección y de expresión religiosa. Lo significativo sobre este imaginario es que los estudiantes que profesan un credo religioso diferente al catolicismo, se sienten discriminados justamente porque poco o nada, en nombre de la confesionalidad de la institución, se habla o se abren espacios para la expresión de sus creencias religiosas. Pero más significativo aún, es que inclusive los estudiantes que no practican ninguna religión, que se confiesan no creyentes, también se descubren a sí mismos rechazados o discriminados, pero más que por sus propios compañeros, por una institución que no tiene un plan para acogerlos y acompañarlos.

Otro imaginario identificado es el que relaciona la clase de ERE con una clase de religión Católica. Al contrario de lo que se pudiera pensar, dado el carácter confesional de la institución educativa, el imaginario de los estudiantes consiste justamente en que la clase de ERE no puede ser clase de religión Católica; como clase de educación religiosa no debe absolutizar una sola perspectiva religiosa como la religión Católica, al contrario debería considerar el amplio panorama religioso en el mundo. De este modo, la enseñanza estrictamente de una sola experiencia religiosa puede conducir al desinterés, la indiferencia y hasta la apatía frente a la enseñanza de la ERE.

Como consecuencia de los imaginarios anteriores, se refiere ahora la complejidad de un imaginario que considera la clase de ERE como una clase poco

interesante y atractiva. Este desinterés por la ERE, se deriva justamente de una enseñanza religiosa a-pluralista, que implícitamente discrimina y que sólo enseña la religión católica. Este tipo de educación religiosa olvida por tanto dos elementos relevantes en la enseñanza de ERE, el primero conocer, acoger y enseñar la religión en general, es decir contemplado la riqueza de las diferentes tradiciones religiosas, y el segundo, conocer y acoger los intereses, las creencias y las experiencias religiosas de quienes reciben la enseñanza, de los estudiantes.

Así entonces, vale la pena afirmar que los estudiantes no están en contra de la ERE, de la religión o de Dios, los estudiantes manifiestan más bien el desacuerdo frente a una ERE que no tiene en cuenta sus intereses y creencias, que está preestablecida y no contempla otras expresiones religiosas igualmente válidas. En este sentido, promover una visión más amplia de la educación religiosa escolar contribuirá notablemente a una formación más humana e integral de los educandos. Frente a esta realidad surgen interrogantes sobre cómo crear puentes de diálogo teórico - prácticos que respondan tanto a los intereses de la institución, evidentemente confesional, como a los intereses, necesidades y diversas creencias de los estudiantes. También se crea el interrogante sobre cómo valerse de los intereses de los estudiantes para construir una ERE que no pierda su identidad como ERE y que fortalezca la identidad de los sujetos.

Frente a esta realidad surge como cuestionamiento válido preguntar por qué si hay un reconocimiento de la importancia de una enseñanza en ERE que contemple el

pluralismo religioso, precisamente para que sea una enseñanza más integral, el imaginario de los estudiantes refleja una realidad completamente diferente, el de una clase estrictamente católica. Se puede concluir que esta situación hace parte de la construcción de un proceso que busca conjugar los intereses de las diferentes partes protagonistas de ERE, un proceso que implica unas etapas de transición y de cambio. Proceso en el que los profesionales en la enseñanza de ERE han alcanzado grandes logros mediante sus trabajos de investigación, donde los estudiantes están entrando con el fortalecimiento de una conciencia crítica que no iguala ERE a religión católica y exige el reconocimiento y la incorporación del pluralismo religioso, y por último, donde finalmente todas las instituciones, indistintamente de su confesionalidad, también deberán entrar pensando justamente en la formación integral de mejores seres humanos para una mejor sociedad.

Con la intención de relacionar las comprensiones y los imaginarios de los estudiantes sobre la ERE con unas pautas de trabajo que tiendan a fortalecer la formación integral de los estudiantes, se concluye también que es necesario fortalecer una enseñanza de la ERE caracterizada por ser más incluyente y humanizadora. Una ERE incluyente hace necesaria la búsqueda de otros fundamentos para legitimar su enseñanza, un fundamento que no sea el proceso evangelizador de la iglesia Católica, ni de ninguna otra confesión religiosa, un fundamento dado por la condición o dimensión religiosa como esencial al ser humano, que permitirá considerar a su vez tanto el patrimonio de todas las religiones, como el patrimonio religioso de cada

sujeto, incluyendo a ambos dentro de un proyecto general cuyo objetivo es la formación integral de los estudiantes.

Finalmente, la construcción de una ERE más humanizadora, debe tener como criterio de acción el bienestar, la construcción y el perfeccionamiento de cada ser humano en todas las dimensiones de la existencia. Hablar entonces de la promoción de una ERE integral, incluyente y humanizadora, que contribuya justamente a la formación integral de los estudiantes, exige que se refuerce la cimentación del proyecto de vida, que se aborde con seriedad la cuestión por el sentido de la vida y la búsqueda de la propia vocación.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aliaga, F. (2012). El imaginario social en torno a la integración de los inmigrantes en España. *TRIM* , No. 4, 15-27.

Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales* . Santiago (Chile).

Baeza, M. (2004). *Ocho argumentos básicos para la construcción de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales*. Retrieved from <http://www.gceis.cl/>

Basail, A. (2008). *Imaginarios Sociales Latinoamericanos*. México D.F.

Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Latinoamérica. *Forum: Qualitative social research* , Volumen 7, No. 4, 1-33.

Bonilla, J. (2014). *Educación religiosa escolar, pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*. Bogotá: Bonaventuriana.

Bonilla, J. (2013). *Reflexiones y perspectivas sobre educación religiosa escolar* . Bogotá: Bonaventuriana .

Cárcamo Vásquez, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta Moebio* , No. 23, 204-216.

Castillo Sánchez, M. (2004). *Guía para la formulación de proyectos de investigación* . Bogotá: Magisterio.

Cerraga, J. (2012). Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta moebio* , No. 43, 1-13.

Cerraga, J. (2011). La sociología fenomenológica como fuente epistemológica de los imaginarios sociales. *Investigación y postgrado* , Vol. 26, No. 1, 65-90.

Conferencia Episcopal de Colombia. (2012). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar* . Bogotá: Delfín.

*Constitución política de Colombia*.

Coy Africano, M. E. (2009). Educación religiosa escolar ¿por qué y para qué? *Franciscanum* , Vol. LI, No. 152, 49-70.

Coy Africano, M. E. (2010). La educación religiosa escolar en un contexto plural. *Franciscanum* , Vol. LII, No. 154, 53-83.

De Zubiría, J. (2006). *Modelos pedagógicos*. Bogotá: Magisterio.

Echeverri, A. (2010). ¿Auspiciar o controvertir la libertad religiosa desde la educación? Aportes al debate sobre una educación religiosa pluralista. *Theologica Xaveriana* , Vol. 60, No. 170, 395-415.

Echeverri, A. (2012). Libertad religiosa y educación en Colombia: Ni intocables ni míticas. *Revista Científica Guillermo de Ockham* , Vol. 10, No. 1, 123-134.

Falcón, M. (2002). Desarrollo de nuevas significaciones en el espacio escolar, el imaginario social instituyente en la escuela. *Universidades* , No. 24, 31-36.

Gómez-Ordoñez, L. (2013). Pobreza: representaciones e imaginarios sociales. *Gestión y políticas públicas* , 3-17, Vol. 3, No. 1. Tomado de [https://www.academia.edu/14521342/Pobreza\\_representaciones\\_e\\_imaginarios\\_sociales](https://www.academia.edu/14521342/Pobreza_representaciones_e_imaginarios_sociales).

Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGrawHill.

Maldonado, J. (2012, Octubre 2). *Padres de familia prefieren educación privada* . Retrieved from El Espectador: <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/padres-de-familia-prefieren-educacion-privada-articulo-378923>

Maldonado, J. (2012, Octubre 2). *Padres de familia prefieren educación privada*. Retrieved Agosto 23, 2014, from El Espectador: - Maldonado, Juan C. (2012, 2 de octubre). Padres de familia prefieren <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/padres-de-familia-prefieren-educacion-privada-articulo-378923>

Mardones, J. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Fontamara.

Meza, J. L. (2012). *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá: San Pablo .

PEI-FITS. (2016). *PEI - FITS*. Bogotá.

Pintos, J. L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana* , Vol. 10, No. 29, 37 - 65.

Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas* , No. 2, 77-96.

Sautu, R. (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa: articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Lumiere.

Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Trahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. *Profesorado* , Vol. 14, No. 3, 49-62.

Vallejo, L. (2006). *Didáctica de la Religión*. Bogotá: USTA.

Vasco, C. (2006). *Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019* . Retrieved from Universidad EAFIT: [http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125300531\\_825959605\\_1053/Vasco%20-Siete%20retos%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20colombiana%202006-20](http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125300531_825959605_1053/Vasco%20-Siete%20retos%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20colombiana%202006-20)

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Wesley, J. (2012). Posmodernidad y educación cristiana: Desafíos ideológicos contemporáneos. *Enfoques* , Vol. XXIV, No. 2, 85-100.

## 8. ANEXOS

### 8.1. Grupo focal (Anexo A) Archivo digital.

#### SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Buenos días, soy el profesor Fredy Quintero y nos encontramos reunidos con un grupo de estudiantes de grado 1104M. Ellos nos van a colaborar exponiendo sus puntos de vista y opiniones en torno a unas preguntas que tienen que ver con la Educación Religiosa Escolar.

P. FREDY: La primera pregunta es para ustedes ¿qué es la clase de educación religiosa?

SUJETO 1: Bueno, para mí la clase de ERE diría que es un medio para mostrarnos no solo espiritualmente, sino históricamente y de muchas maneras cómo la religión ha transcurrido a través de la historia y a través del tiempo. Es un espacio que nos muestra diferentes aspectos y cosas de la religión católica.

SUJETO 2: Creo que la clase de ERE me parece una clase innecesaria, opaca las demás porque la clase de religión es más historia que cualquier otra cosa.

P. FREDY: Es decir que ¿usted considera que la clase de ERE es historia o que debería ser más historia?

SUJETO 2: Es un poco más de historia, pero pues en mi percepción me molesta que se enfoque solo en la católica y debería enseñarse más religiones.

SUJETO 3: Yo creo que la clase de ERE, debería ser algo que no fuese impartido en general para todos, sino si yo la quiero tomar exista la clase, sino la quiero tomar no asisto a la clase, no creo que debería ser tan generalizada en todos los aspectos porque no todos tenemos el mismo punto de ver o de pensar respecto a la religión y en especial en cuanto a la religión católica.

P. FREDY: Tratemos de no salirnos de la pregunta, porque estamos conectando con otras. La pregunta es qué es, qué entienden por la clase de ERE.

SUJETO 4: Yo entiendo por educación religiosa que es como, nos explica en ciertas percepciones que es la religión como tal, o sea como la religión es esto y se ve esto, para mí la educación religiosa es una forma de ver que es la religión en ciertos puntos de vista.

SUJETO 5: Para mí la clase de educación religiosa nos enseña, nos muestra como con el paso del tiempo ha cambiado, ha avanzado y se ha vuelto más importante la religión y como cada uno la tiene, la toma en su vida.

P. FREDY: Ustedes consideran que hay algo que diferencia la clase de ERE de otras clases, o perciben que es lo mismo, ¿hay algo que la diferencia de otras?

SUJETO 1: La clase de ERE nos enseña algo en sí como el resto de las materias, que sea diferente iría en el modelo pedagógico que tenga el docente, pero algo en sí que tenga de diferente el área va más en como lo maneje el docente, en el enfoque pedagógico de la materia en sí.

P. FREDY: En este momento, con su actual profesor usted ¿qué percibe?

SUJETO 1: Tiene cierta similitud a una clase de historia, aunque también se tocan otros aspectos de la religión, pero va en si encaminado a enseñarnos históricamente muchas cosas que aparecen en la biblia, como focalizados a ciertas áreas como el resto de las áreas, es decir, no veo algo muy notorio que la diferencie del resto.

SUJETO 2: Eso depende del pensamiento de cada persona, yo por ejemplo soy un no creyente y la clase de ERE me parece aburrida, básica, me gustaría que fuera diferente, siempre es lo mismo, una explicación y esa explicación es muy por encima, entonces se vuelve aburrida porque básicamente todas las clases se vuelven iguales, lo único que cambian son los temas.

SUJETO 3: Yo creo que la clase de ERE si tiene algo diferente porque en las otras materias es un conocimiento más práctico, esto lo dijo tal persona y se aprende de tal manera, pero en la clase de ERE va mas enfocada a las creencias que tiene cada quien, yo tengo cierta creencia, asimilo esta clase de una manera diferente a como la puede asimilar otra persona y va mas enfocada al modo de pensar de cada persona y a si yo tengo esta creencia, esto que usted me está enseñando lo aplico o no lo aplico, en cambio con las matemáticas, la física o el español ya son más conceptos universales.

SUJETO 4: En todo el tiempo que he visto la clase de ER aquí en el colegio pues se me hace algo muy sencillo por la simple razón de que, como que en mi casa lo tienen como un circulo muy marcado, la religión como tal que profesamos como familia es la católica. Pero pues en el aula de clase es mas como algo más didáctico a lo habitual, podemos dar nuestro punto de visto sobre ciertos temas, cuando en otras ocasiones no se ve este mismo manejo de dinámicas.

SUJETO 5: Yo lo tomo por el aspecto, un poco mas como lo dijo Jenny, que es la creencia que tenga cada uno y que también digamos en este punto que ya uno está en once y ya no se traga las cosas tan fácil y uno se cuestiona muchas cosas. Digamos la biblia trae muchas cosas, y si uno se pone a analizarla pues se cuestionan muchas

cosas que se dicen ahí. Entonces diría que para mí es el cuestionamiento y la creencia de cada uno.

SUJETO 3: Aunque me meto un poco en lo que para mí debería ser la clase de ER, sería más, o nos llegaría más a nosotros, si fuese más enfocado a solucionar esos cuestionamientos que existen hoy por hoy en cuanto a Dios y en cuanto a la fe. Yo sé que si usted me imparte un conocimiento de lo que dice la biblia o lo que nos estructura la biblia, o cualquier conocimiento cristiano católico lo que sea, si yo la quiero para mi vida esos cuestionamientos ya no van a existir, eso es lo que dice la fe, pero desde el punto de vista de nosotros, yo en lo personal no sé si creer o no creer, si estoy aquí o estoy allá. Esa clase de ER no nos va a llegar de la misma manera, creo y considero que esa es la falencia.

P. FREDY: En términos sencillos ¿ustedes consideran que la clase de ER es importante o no es importante?

SUJETO 1: Yo considero que si es importante, porque frente a la clase de ER uno debe tomar una postura y me parece importante porque uno debe ver que nos ofrece la religión, que nos muestra la religión, es importante tomarla, ya le toca a cada persona asimilarla para su vida o no, pero me parece importante para que cada uno mire que es la religión.

SUJETO 2: Me parece que la clase de ER es importante, la religión con lo que ha evolucionado se ha vuelto demasiado poderosa como para dejarla a un lado. El problema es que está mal trabajada. Aquí nos implementaron la religión católica, pero deberían enseñarnos de manera mucho más general, para que cada uno siga su punto de vista y pensamiento.

SUJETO 3: Yo considero que es importante dependiendo de la creencia de cada persona, si yo creo, digo que esto es algo que me puede servir en mi vida y lo quiero y sencillamente no creo y no considero que sea importante en mi vida. Creo que hoy por hoy esta clase, en si la religión es un obstáculo muy grande para la humanidad. Porque voy más enfocada a lo que yo como ser humano tengo derecho, a lo que como ser humano puedo expresar, adquirir y puedo reclamar, muchas cosas que se han impedido las ha impedido la religión, por ejemplo el derecho de los homosexuales, eso no tiene nada, humanísticamente hablando que no se pueda, yo soy un ser humano y me enamoro de otro ser humano. El gran obstáculo es la moralidad que impone la religión.

SUJETO 4: Yo opino que es importante como tal porque nos muestra un punto de vista que quiere la religión para nosotros, que veamos. Ya es perspectiva de nosotros si lo queremos tomar o no, en que punto de vista los vemos y como lo aplicamos para nosotros. Hay personas que lo que le impone el círculo de la religión no les beneficia a ellos y es malo, para su perspectiva las está impidiendo que yo sea esta persona; como hay otras personas que dicen esto es lo correcto y para mi vida está bien. Opino

que la religión como se ve o como sea es bueno para que uno empiece a darle una crítica a lo que soy yo como persona y que es lo que quiero tomar para mí o no lo quiero tomar.

SUJETO 5: Tomando la opinión de mis compañeros ahí se generaría algo que se llama libre albedrío porque, digamos que no tomamos la clase de religión, no sabríamos muchas cosas que ahora sabemos y muchas personas siguen el contexto de lo que dice la biblia, que seamos de tal manera, ser buenas personas con los demás, si no conociéramos lo que dice la biblia y no tomáramos la clase de religión creo muchas personas no sabrían por dónde ir, o muchas personas harían muchas cosas malas, porque también va en la decisión de uno si se quiere hacer las cosas bien o las cosas mal. Diría que para mí es importante la clase de religión porque además de aprender más sobre todo lo que ha venido pasando, si uno la quiere tomar, uno podría decidir, como muchas personas siguen al pie de la letra muchas cosas que dice la biblia.

SUJETO 3: Camila habló de libre albedrío, yo creo que uno tiene libre albedrío antes de entrar a una religión, cuando uno ya entra a una religión uno tiene que apegarse a los parámetros que trae esa religión, porque cual sería el sentido de esta ahí si no la cumple y no la profesa como debe ser.

P. FREDY: A lo largo de estos años ¿qué le ha aportado la clase de educación religiosa para su vida?

SUJETO 1: Como es una clase de educación, ante todo conocimiento, también aclaración de muchas cosas que dominicalmente escucha en la iglesia, que no se entiende o no se alcanza a comprender lo que se quiere decir. Digamos que la clase de religión permite esa aclaración de muchos aspectos, pero en sí deja mucho conocimiento de la religión en sí, pero más que de la religión, de la historia de la religión.

SUJETO 2: Aparte de la religión lo que nos ha aportado en otros años y con otros profesores, no creo que me haya aportado nada, sinceramente nada.

SUJETO 3: Coincido con Cuitiva que ha sido más el hecho más de una aporte histórico, sobre el fundamento de la educación religiosa, pero no considero que en mi vida en cuanto a la clase de ER haya aportado algo, si puedo decir que cuando estuve yendo a una iglesia cristiana eso en cierto modo me ayudo a ver el trato con los demás, yo era una persona muy intolerante, ver el amor con el que debemos trata a las personas, en ese entonces me ayudo a corregir algunas cosas.

SUJETO 4: En lo que llevo tomando la clase de educación religiosa, me ha enseñado a ver, es un clase como una historia, es una forma de aprender de alguna manera algo que ya vivieron otras personas y en mi caso opino que me ha enseñado a ver el punto de vista de ciertas personas y a dar mi punto de vista acerca de ciertas situaciones,

como uno ya no come entero, a mirar si esto me sirve lo tomo y si no me sirve por qué no me sirve, si me sirve para qué y cómo lo voy a tomar.

SUJETO 5: Diría que básicamente me da un conocimiento y hace ver aspectos que uno cree que está bien pero que en realidad no está bien.

P. FREDY: Y en la relación con los otros, en la manera de comprender las problemáticas sociales, sienten que la ER les ha aportado algo o eso lo aprenden en la casa, o en otras partes o la clase de ER no aporta nada para la vida diaria.

SUJETO 5: Yo creo que eso va en la casa, en los valores que le inculcan a uno, pero en la clase de religión yo diría que se profundiza un poco más, que uno vea como es el trato que uno le está dando a los demás.

SUJETO 2: Me parece que eso se va mas en la clase de ética, hablando de temas sociales se me hace que la religión, si tiene que ver con problemas sociales pero la iglesia es la que más se opone en muchos problemas sociales.

P. FREDY: Finalmente ¿cuál consideran ustedes que es la base, el fundamento, el horizonte sobre el cual se debe fundamentar la clase de ER en la actualidad?

SUJETO 3: Yo creo que la religión en general necesita una reforma como la que hizo Martin Lutero no más enfocada, sin que se pierda el sentido de la fe, sino que sea una religión más libre, de aceptación hacia el otro y de aceptación a lo que está pasando hoy por hoy en nuestro entorno y en la sociedad. Una religión más incluyente, debería ser así.

SUJETO 1: Me parece que la clase de ER debería ser más abierta, con la aceptación de más pensamientos, porque a medida que va transcurriendo el mundo, el pensamiento de las personas cambia y actualmente es así, entonces la clase de religión a veces se cierra mucho en la religión católica, lo que dice, lo que permite y no permite, lo que prohíbe y no prohíbe. Me parece que la clase debería ser más abierta, a más religiones, más pensamientos, más ideologías, referente a la religión en sí, sea cual sea.

SUJETO 4: Pues ya lo dijeron, pero que tenga un pensamiento más abierto, que no se centre solo en lo católico, muchas personas son católicas y como mayoría se centran en la católica como la principal, entonces las demás se dejan a parte. Diría que se debería tener más pensamiento abierto.

SUJETO 2: En esto en cierto modo influye mucho lo que paso en la colonia, básicamente nos inculcaron la religión católica. Desde pequeño no sabía que existían otras religiones y siempre se trabajaba la misma independientemente de que colegio sea, siempre religión era la religión católica, por eso pienso que está mal trabajada, porque religión no es solo religión católica, una clase que se llama educación

religiosa no debe ser solo la católica, debería ser budista, islámica, hasta la religión de los paganos, griegos.

SUJETO 3: Yo creo que cada religión tiene algo que aportar, como le criticamos ciertos aspectos a la religión islámica, o a los judíos, como ellos también nos critican a nosotros ciertos aspectos, yo creo que no es tanto focalizarnos en eso y cerrarnos en una religión, sino que podemos tomar de cada una de ellas para transformar lo que se considera religión.

P. FREDY: Muchas gracias, por su participación y opiniones.

## **8.2. Cuentos (Anexo B) Archivo digital**

### **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR (ERE)**

#### **Actividad**

Mediante un cuento exprese para usted ¿Qué es?, ¿Para qué sirve? y ¿Por qué es importante la clase de educación religiosa?

*(Tenga en cuenta que el cuento es una narración corta y sencilla acerca de un suceso real o imaginario que, de forma amena y artística, se puede manifestar escrita u oralmente. Tiene dos objetivos fundamentales, divertir y enseñar. El cuento se compone de tres partes: introducción, nudo y desenlace).*

---

(Título)

Desarrollo...

### **8.3. Fábulas (Anexo C) Archivo digital**

#### **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR (ERE)**

##### **Actividad**

Mediante una fábula exprese ¿Cómo entiende la relación entre educación religiosa escolar, pluralismo religioso y libertad religiosa?

*(Tenga en cuenta que la fábula es un relato sencillo, escrito en prosa o verso, donde los protagonistas son animales que hablan. Las fábulas se hacen con la finalidad de educar, lo cual es la moraleja, esta normalmente aparece al final, al principio o no aparece porque se encuentra en el mismo contenido del escrito).*

---

(Título)

Desarrollo...

### **8.4. Historietas (Anexo D) Archivo digital**

#### **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR (ERE)**

##### **Actividad**

Mediante una historieta represente un día de la clase de educación religiosa (cómo es la clase de educación religiosa escolar).

*(Tenga en cuenta que la historieta o comic es una narración gráfica, realizada mediante dibujos, en donde cada cuadro está relacionado con el siguiente y el anterior. El relato o historia se explica mediante viñetas o recuadros que contienen ilustraciones y en el que algunas o todas las viñetas pueden contener un texto más o menos breve).*

Desarrollo...