

Educación Religiosa y Pensamiento Crítico desde las Figuraciones del Estudiantado

Rafael Antonio Ramos Hoyos¹

rframoshoyos@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1445-1181>

Universidad de Córdoba

Montería - Colombia

RESUMEN

La libertad de conciencia y respeto por las diferencias, son ahora el camino a un pluralismo que pone al descubierto la necesidad de un cambio en la postura intransigente y dogmática de la Educación Religiosa Escolar (ERE). Por lo anterior, ¿cómo la implementación de un acercamiento teórico sobre los enfoques de estudio y praxis pedagógica de la Educación Religiosa Escolar (ERE) incide en el desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes de media académica? Se “Propone un acercamiento teórico-pedagógico para el programa de ERE que incida en el pensamiento crítico y que dé cuenta de las figuraciones de las y los estudiantes de la media de la I.E. Santa Rosa de Lima.”. La metodología usada es de carácter cualitativo, con un enfoque hermenéutico, aplicada sobre una etnometodología en el contexto escolar. Para lo cual se hizo uso de la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Se infiere que la ERE puede significar y resignificar las figuraciones del estudiantado y ofrecer respuestas críticas divergentes y convergentes. Implica un cambio de enfoques hacia una pedagogía flexible, propositiva y crítico-liberadora que promuevan un diálogo multiperspectivista desde donde problematice lejos del carácter fijista que ha mantenido la ERE tradicional.

Palabras clave: figuración; pensamiento crítico; educación religiosa escolar

¹ Autor principal.

Correspondencia: rframoshoyos@gmail.com

Religious Education and Critical Thinking from The Figurations of The Student Body

ABSTRACT

Freedom of conscience and respect for differences, they are now the path to a pluralism that reveals the need for a change in the intransigent and dogmatic position of School Religious Education (SRE). Due to the above, How does the implementation of a theoretical approach on the study approaches and pedagogical praxis of School Religious Education (SRE) affect the development of critical thinking in academic secondary school students? It proposes a theoretical-pedagogical approach for the ERE program that influences critical thinking and that takes into account the figurations of the students of the Santa Rosa de Lima H.S. The methodology used is qualitative in nature, with a hermeneutic approach, applied on an ethnomethodology in the school context. For which the semi-structured interview and the focus group were used. It is inferred that the SRE can signify and redefine the figurations of the student body and offer divergent and convergent critical responses. It implies a change of approaches towards a flexible, purposeful and critical-liberating pedagogy that promotes a multiperspectivist dialogue from which it challenges away from the fixed character that traditional SRE has maintained.

Keywords: figuration; critical thinking; school religious education

Artículo recibido 10 octubre 2023

Aceptado para publicación 18 noviembre 2023

INTRODUCCIÓN

El estudio de la religión como parte del corolario de aprendizajes en las instituciones oficiales colombianas, es el resultado de una historia que entiende el fenómeno de lo religioso como elemento esencial en las construcciones sociales y civilizatorias. La libertad de conciencia y respeto por las diferencias, son ahora el camino a un pluralismo que pone al descubierto la necesidad de un cambio en la postura intransigente y dogmática de la religión en el contexto académico que exige ser más ecuménico, secular y laico. Puesto que, “la laicidad educativa ha sido concebida como uno de los requisitos para garantizar la equidad social, la participación democrática, la tolerancia, la convivencia y la paz social.” (Arredondo, 2017:15).

Ante este panorama, la sociedad como red imparable y dinámica de subjetividades y constante transformación, no prescinde de buscar caminos de diálogo. En este panorama la religión empieza a visionarse en el encuentro ecuménico con el otro. Esta otredad de singular carácter inclusivo, se convierte en un reto de deconstrucción para la religión del creyente, por ende, implica la re-significación de la Educación Religiosa Escolar. En el quehacer comunicativo de la enseñanza-aprendizaje aún los docentes tienden a preferir una asignatura que sea dialogante en contraposición de un estudio confesionalista-separatista (Garreta, et. al, 2020). Sin embargo, la falta de enfoques más academicistas no logra una emancipación entre la escuela y el templo.

En Colombia se ha iniciado un proceso de transformación sobre el papel social de las instituciones educativas. La escuela debe ser un espacio para el desarrollo de todas las esferas que componen el aprendizaje formativo. La ERE en este objetivo nacional debe tener en cuenta el marco legal que ratifica la diversidad y laicidad como criterios dentro de sociedades más justas, igualitarias y pacíficas. Así la escuela se ve llamada a transformarse al paso de la civilización en la que se encuentra para hacer significativo el conocimiento que imparte. Por tanto, una escuela innovadora no debe ser estática, sino motivadora del pensamiento crítico.

Sin embargo, en este contexto la ERE no logra el intercambio de ideas, el diálogo crítico, y la intencionalidad de cuestionar no solo la realidad sino a sí misma. ¿Por qué esta resistencia por parte de la ERE al cuestionamiento como proceso indispensablemente crítico en su desarrollo como disciplina para construcción del pensamiento? En parte por la fuerte influencia de la tradición cristiana que valora

la perpetuidad del dogma per saecula saeculorum, segundo por su arraigo al credo considerado incuestionable, y tercero su carácter sagrado justificado en la conciencia de una deidad personal que dispensa criterio y verdad al mundo. Lo anterior, en contra posición con el cuestionamiento y desinstitucionalización de los marcos colectivos que estructuran la identidad social e individual (Magendzo, 2007:15)

Ahora bien, la realidad contextual muestra que la diversidad religiosa al interior de la escuela, no ha ayudado a concretar círculos positivos de aprendizaje, sino que se ha prestado para discusiones, rechazos, sesgos al enseñar o aprender, entre otros. Aunque se plantean espacios en los que se hace dialogo sobre la pluralidad o diversidad, no pasa de ser un encuentro mayoritariamente desde la confesionalidad cristiana y no desde la crítica intersubjetiva. Este resultado previsto por Fletscher se debe a que “El problema de la alteridad, de la otredad, y de la pluralidad es asumido desde la visión cristiana católica proporcionando pocos espacios para la reflexión sobre la diversidad, la diferencia, la laicidad, lo público etc.”. (2007: 19).

En teoría las instituciones oficiales están llamadas a reestructurar, resignificar y reconceptualizar el currículo de religión hacia un programa más interdisciplinar que integre disciplinas como la filosofía, las ciencias sociales e historia de las religiones. Esta proyección del estudio de la religión, aunque fronterizada por todo un marco legal, dista de la realidad del aula en la que se imparte clases dogmatizadoras, litúrgicas y por ende excluyentes hacia la diversidad religiosa, el libre pensamiento, el respeto a la diferencia y desarrollo de la personalidad. Ahora bien, se puede ser un hombre o una mujer educados, capaces de ser consciente de su espiritualidad como persona, sin pertenecer a un credo religioso. De modo que ¿Cómo la enseñabilidad y educabilidad de la ERE puede asumir un criterio no separatista y privatizado de la verdad que le permita ser problematizadora?

La Institución Educativa Santa Rosa de Lima, contexto en el que se ha desarrollado la investigación, refleja la complejidad de la sociedad monteriana en la que está inmersa. Un entramado de micromundos sistémicos dentro de una red global. Sin embargo, resulta significativo como el credo religioso, que subyace en estos encuentros, marca a una comunidad. El tradicionalismo religioso con la que se encuentra hoy día el estudiante en algunas instituciones educativas no prepara adecuadamente al alumno

para comprender y enfrentar el mundo actual de profunda cultura secularizada, donde las problemáticas sociales, son interpretadas lejos de los lentes del criterio de la fe.

Cabe así preguntar ¿Por qué la desidia demostrada al sistema de conocimientos del área de educación religiosa? Porque quien termina la escuela, desprovisto de criterio sobre la cultura religiosa o sin estudio crítico del sistema de conocimientos de la educación religiosa se egresa bajo circunstancias desfavorables; esto debido al enfrentamiento entre el carácter limitante de la religión y la emancipación cultural de este nuevo siglo, como lo afirma Cifuentes: “El panorama era de una sociedad más secular y mucho más laxa en el cumplimiento de las orientaciones del clero. La formación religiosa que se mantuvo en la escuela poco incidía en los estudiantes.”. (2007: 30)

La escuela no puede limitarse en este terreno a una mera llamada a la tolerancia, o enseñar en torno a la exegesis que se hace a un pasaje bíblico, o la hermenéutica aplicada a una encíclica. El mismo contexto exige un rescate del estudio de la esencia del ser humano desde los valores humanos no morales-confesionales. De modo que el respeto por el discurso del otro nace del conocimiento crítico, que inmuniza contra los estereotipos, los prejuicios y estigmatizaciones; y abre paso a la interpretación desde el análisis, la propuesta, la crítica y la problematización, al tiempo que permite reconocer las consecuencias sociales y culturales de una educación religiosa no crítica.

Frente a lo expuesto, surge el siguiente interrogante como base para la investigación ¿Por qué la implementación de un acercamiento teórico desde un cambio en los enfoques de estudio para la praxis pedagógica de la Educación Religiosa Escolar (ERE) incidiría en el desarrollo del pensamiento crítico significativo y propositivo en los y las estudiantes de media académica? Lo que a su vez orienta a la formulación de un interrogante secundario abordado en esta disertación: ¿Cuáles son las consecuencias denotadas en las figuraciones de los y las estudiantes del impacto del actual conjunto de enfoques de estudio de la Educación religiosa sobre el pensamiento crítico?

Las instituciones educativas son lugares de encuentro para la otredad, la que Habermas categoriza como la comunicación recíproca desde el reconocimiento de las singularidades del otro (Montánchez, 2017). De modo que la propuesta es pertinente para el desarrollo de un programa que integre enfoques que ayuden a la teorización para el desarrollo de acercamientos más objetivos y dar cuenta que la ERE como asignatura que trabaja lo humano desde lo individual hasta lo comunitario, problematice el contexto y

la cotidianidad del estudiantado encarándolo como individuos. Y finalmente ofrezca criterios para el desarrollo del pensamiento crítico en el estudio del sistema de conocimientos de la educación religiosa. Ahora bien, el panorama en el que se desenvuelve la ERE es desalentador. No es posible dar cuenta de una resuelta motivación para hacer de esta asignatura una participante que puede subsistir en los planteles educativos sin la justificación del credo. La asignatura hoy día sigue siendo subvalorada, pues se auto-abandona en el hermetismo temático, y cae en un ostracismo académico que la hace distante, irrelevante y poco dialogante. Así la propuesta aportar una herramienta que será base trascendental, ayudará a superar los conflictos confesionales del área de religión en los que se ha visto viciada, ofreciendo pertinencia e importancia al estudio crítico promoviendo un acercamiento problematizador. Una visión que tenga en cuenta el aspecto humanizante del estudiantado desde una fe antropológica, y la aceptación de la intersubjetividad como criterio de diálogo, y desarrollar un carácter crítico-propositivo que redunde en los y las estudiantes como científicos sociales.

La preocupación por el estudio de la incidencia del pensamiento religioso en el ser humano y su protagonismo en el plan de clases de la gran mayoría de las escuelas se ve reflejada en múltiples investigaciones que giran alrededor de este tema. Como resultado del análisis de algunas fuentes y estudios relacionados preliminarmente con el objeto de investigación, considerando como fortalezas el aporte epistémico y metodológico y las debilidades como los vacíos epistémicos, en todas las fuentes usadas, se destaca autores como: Moreno-Pinado, W. E., & Velázquez Tejeda, M. E. (2017), Santamaría Rodríguez, J. E., & Mantilla Fuentes, B. (2018), Cifuentes, T. M. (2007), Peña, R. L. (2007) y Saavedra, M. D. (2016), Benjumea L. C., & Vélez V. J. (2021).

Santamaría Rodríguez, J. E., & Mantilla Fuentes, B. (2018), enfatizan en su estudio las estrategias a nivel curricular en aplicación con el área de Educación Religiosa, y analizan la relación entre ciencia religiosa y pensamiento crítico al hablar de pedagogía de la ciencia de la religión. Por su parte Cifuentes, T.M. (2007) realiza un análisis sobre el proceso y evaluación histórica de las bases constitucionales que fundaron el estudio de la religión en Colombia y sus diferentes modificaciones en razón de las realidades inmediatas en las que fueron reformadas las constituciones. La importancia de estos estudios es su promoción de un acercamiento pluralista de la educación religiosa en el contexto de las distintas situaciones problemáticas en las escuelas.

En su artículo, Peña, R. L. (2007), hace una introducción en la que relaciona la base constitucional chilena con la educación religiosa desde una investigación cuantitativa bajo un enfoque comprensivo, en la que tiene en cuenta elementos como: práctica religiosa, valoración de la clase de religión y tolerancia religiosa, entre otros tópicos. Por su parte Saavedra, M. D. (2016) otorga un puesto importante a la creencia y su repercusión en la enseñanza y aprendizaje de la Educación Religiosa, y la creencia que muestran los docentes. Finalmente, Benjumea L. C., & Vélez V. J. (2021) muestran el reto de la ERE al ser considerada una asignatura con vacíos e inconsistencias que la desacreditan como un saber trascendental para el desarrollo académico del estudiantado. Muestran la acción coercitiva de la ERE sobre el pensamiento del estudiante.

Aunque en las fuentes citadas abordan temas relacionados con la investigación como: pensamiento crítico, educación religiosa, herramientas didácticas, currículo, entre otras; se presenta un vacío epistémico relacionado con la educabilidad y enseñabilidad de la ciencia religiosa, relacionado con el desarrollo de un programa que proponga una base teórica sobre los enfoques de estudio y que incida en el desarrollo del pensamiento crítico. Algunas preguntas que subyacen de lo anterior son: ¿Puede garantizarse una eficacia y respuestas a las incertidumbres alejado de un análisis primario del plan de área y su currículo?, ¿Por qué no se advierte la necesidad de una estrategia que lleve a la praxis curricular y que aterrice sobre la necesidad de nuevas puestas de enfoques teóricos para lograr un impacto sobre el desarrollo del pensamiento crítico? Y ¿Debería tomarse la pedagogía de las ciencias religiosas, como una pedagogía teológica con un énfasis filosófico y sociológico?

La importancia de la religión como fenómeno civilizatorio ha sido elemento de escrutinio desde la teoría social. Inicialmente hablar de religión, estudio de la religión o ciencia religiosa presupone en el consciente colectivo una visión mística y dogmática del mundo. El acercamiento científico que el positivismo heredó a las actuales ciencias sigue dando por sentado que el verdadero conocimiento necesita de declaraciones objetivas, comprobables y por las cuales, de manera racional, puedan ser entendidos los fenómenos que acaecen al ser humano (Silva, 2017). Ahora bien, epistemológicamente el ser humano ha logrado dar respuestas racionales a lo que antes era comprendido como influencia de los dioses, sin embargo ¿Puede establecerse una relación entre educación religiosa y desarrollo objetivo de pensamiento crítico?

Si la religión supone para el mundo ilustrado un estadio superado del ser humano entre ellos el postulado positivista de Comte (1965) que renuncia al estado teológico y ficticio, o el progreso del espíritu humano de Stuart Mill (Seijas, 2006) que desliga la moral de la religión. Entonces ¿qué intenciones se tiene con el mantenimiento de una asignatura que indirectamente sigue afianzando criterios que chocan con los ecos de la ilustración en este siglo XXI?

Se deduce de lo anterior que la religión tradicional, que ha sido considerada por los positivistas como un estadio más dentro del desarrollo histórico social, debe romper con su adhesión y predisposición dogmática y sacralizada. Es decir, una sociedad moderna requiere no solo cambios de tipo industrial y económico, sino evidentes cambios en el sistema de ideas, lo que involucra a la religión (Fernández, 2008: 34-36). Esto permite entender que aún “las religiones son el resultado de una conciencia social colectiva, que puede explicarse en la sociedad misma.” (Halbwachs, et al., 2020: 420). Son necesarios el estudio del fenómeno religioso, sobre sus alcances o efectos sobre la sociedad y su papel unificador, introspectivo y moral dentro de una comunidad.

Un acercamiento sociológico es el ofrecido por Franz Hinkelammert quien relaciona el término espiritualidad con la teología, rompiendo el vínculo que se ha hecho a este concepto con la religiosidad. Adopta la postura de la fe como distinta a la religión; haciéndola una cualidad antropológica que hace parte del ser humano (Fernández; Silnik, 2012). Se deja por sentado que puede hablarse de teología profana y pensamiento crítico, por los que se pretende ofrecer una perspectiva crítica, que demuestra una adhesión filosófica con el estudio teológico de la religión. Asume una postura profana para sus detractores, por la forma que se concibe la espiritualidad en términos de una “fe antropológica”.

La propuesta de la “fe antropológica” se reafirma en las normas ya establecidas constitucionalmente que reconoce la libertad de culto, en la que se exige a estudiantes de su estudio obligatorio o que perfila su estudio al contexto laico del Estado colombiano. Sin embargo, en los últimos años las instituciones del sector oficial continúan impartiendo una cátedra que es análoga a las directrices ofrecidas por la Conferencia Episcopal de Colombia (Meza, et al., 2015).

De manera que, el estudio de la ERE debe estar alejado del prejuicio dualista sacro-profano que no haga del acercamiento crítico no-confesional, desde la sociología de la religión para el creyente practicante,

un ataque contra la sacralidad de su criterio individual de fe. Debe ser consciente de que, ante el establecimiento de un Estado laico, se inaugura una etapa de secularización en la que se rompe con el clero y sus atribuciones. De modo que "...la educación religiosa ha de ser un saber crítico en la escuela, que le permita al sujeto desenmascarar los nuevos ídolos que justifican el sistema-mundo secularizador y su racionalidad." (Lara-Corredor, et al., 2015: 22).

A partir de la disertación teórica presentada anteriormente, y teniendo en cuenta los presupuestos presentes sobre la necesidad de evaluar la ERE y analizar la posibilidad de un impacto promovido por una dinamización de una asignatura abordada tradicionalmente de manera estaticista, se establece un diálogo entre la teoría presentada por Giddens y Bourdieu, las cuales ofrecen una alternativa epistémica la enseñabilidad de la ERE.

Giddens, por ejemplo, propone para este entendimiento una ontología de lo social, una descripción de la naturaleza de los fenómenos sociales, concibiéndola "no tanto como hecho sino como hacerse, donde la novedad y el movimiento ocupan un lugar más importante que la cristalización." (Cristiano, 2011: 12). En esta cualidad contingente se entiende que dentro de lo social siempre hay posibilidades para ser, puesto que las cosas pueden siempre ser algo más. Este carácter dinámico aplicado a la ERE la ubica temporal, ideológica y culturalmente.

Por otro lado, la ERE practicada en el aula ha desconocido el carácter dinámico del mundo, de las interacciones humana, y del desarrollo de perspectivas que la persona tiene frente a su mundo. La consideración de que aquello que no se justifica bajo el fijismo del dogma porque eso significaría una lejanía de la trascendencia humana unida a lo trascendente-divino y un camino a la conducta antimoral, promueve desde el fijismo religioso una eticidad sometida a la realidad supranatural lejos de la realidad puramente humana.

De modo que un acercamiento crítico, no-confesional y secular no propone una eliminación del interés humano por la trascendencia y la espiritualidad, sino que entiende que la religión ha sufrido un cambio. La pluralización de la religión en diversos credos y el encuentro de los mismos en diversos contextos pone de manifiesto una post-secularización, es decir, las religiones vienen a constituir criterios de identificación social necesarios para algunas comunidades actuales (Panotto, 2017).

Otra aproximación conceptual y epistémica de importancia para el análisis de la ERE es la presentada por Bourdieu y su aplicación del habitus, entre las que cabe destacar su relación con el principio de percepción. Bourdieu lo describe como un producto interiorizado y sistematizado, por medio del cual se producen los pensamientos, percepciones y acciones propias de una cultura (Martínez García, 2017). La ERE presente en la institución educativa no percibe la particular característica de sistema que posee el habitus de los y las estudiantes. Defiende el sistema de creencias aceptado por su relación vinculante con el contexto colombiano cordobés que las asume como parte de sus tradiciones. Sin embargo, se enfrenta a una apertura global del estudiante del siglo XXI quien desea construir sentido desde sus preferencias, entender sus propias convicciones, y poner sus intereses bajo el escrutinio no de la verdad sino del acercamiento más objetivo.

Finalmente, como lo afirma Bourdieu, el habitus es “una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones– que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas, la libertad condicionada y condicional que asegura está tan alejada de una creación de imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales” (Martínez García, 2017: 4).

Por interés de esta investigación, es necesario dar pie epistémico a las categorías investigativas que fronterizan el estudio de la propuesta, entre ellas el concepto de figuraciones propuesto inicialmente por Norbert Elías. Inicialmente, se entiende que el estudiante interviene desde sus interpretaciones del mundo, como un ser que no se construye en aislamiento, sino que hace parte de toda una red global por acción directa e inmediata en sus contextos, y de manera remota por la red virtual, es un ser en dinámica constante.

Elías afirma en su libro *La sociedad de los individuos*, que para entender como personas tan individualizadas pueden construir un sistema que los hace interactuar, con una historia que se construye, de suerte que está lejana a ser premeditada (Béjar, 1991). Es decir, un acercamiento a las perspectivas humanas, o figuraciones, puede lograrse desde un análisis de la interdependencia o individualidades que se construyen desde perspectivas previas otorgadas por el constructo social.

Elías asocia de este modo las perspectivas humanas dentro de un entramado, un encuentro dialogante entre el individuo, su realidad inmediata y su nueva perspectiva de la realidad. Por medio de la metáfora

del juego o una conversación, las configuraciones no son ajenas a los individuos, pero esta misma es un producto del encuentro inmediato de los sujetos (Béjar, 1991: 68-69). Ese mismo carácter de una autonomía limitada se debe al encuentro con otros individuos quienes figuran el mundo igualmente. No se es sin el otro. Esto lleva a dar cuenta del carácter procesal de las interacciones humanas, de modo que los fenómenos sociales no son estáticos, sino producto de la inevitable y constante vinculación (González, 2014).

Para Elías “la Sociedad está constituida por individuos que se constituyen en redes de individuos” (González, 2014: 73). No es aislar los individuos como esferas que agoten la realidad a la simple interacción con el mundo, o simplifiquen la concreción de esa realidad, o del conocimiento sobre ella, sino dar cuenta de la interdependencia inserta en la perspectiva del mundo. La figuración no es estática, pero su dinamismo no es pretencioso, sino que se desarrolla en el devenir, producto del incesante encuentro de la persona con el otro dentro de un mundo. Un estudio figuracional no es, por tanto, una búsqueda de conceptos independientes, y hacer de ellos una pieza de rompecabezas conceptual, sino de un criterio inmediato y presente a la realidad del individuo que se reflejan en la apropiación de estándares de conducta social, construyendo así criterios socializantes.

Una segunda categoría investigativa de interés es el pensamiento crítico como un fin y medio, que se desarrolla dentro de la constante reflexión motivada por la necesidad de nuevas elaboraciones o reelaboraciones que den cuenta de los contextos y motiven a la diversificación del pensamiento y así dar bases al diálogo que inevitablemente nace de la convivencia y el encuentro de perspectivas. “Una función específica de la teoría tiene que ver con su capacidad de reelaboración de utopías que aludan e impulsen otros mundos posibles.” (Angarita, 2009: 536).

El acercamiento a un pensamiento crítico desde el sujeto mismo, como un ser que no solo hereda humanización como derecho de su especie, sino que la transformar, define y redefine desde y para la emancipación crítica (Hinkelammert, 2007). El papel jugado, así, por el pensamiento crítico es motivar a la emancipación y reflexionar sobre los obstáculos para esa libertad. “Humanizar es liberar al ser humano de sus cadenas. Libertad es libertad de las cadenas y el pensamiento crítico tiene que decir y derivar cuáles son estas cadenas. Tiene que preguntar igualmente por las libertades que se ofrecen en el

mundo ideológico, hasta qué grado las mismas libertades prometidas esconden nuevas cadenas.” (Hinkelammert, 2007, p. 401).

Como tercera categoría investigativa de interés para la propuesta se encuentra la Educación Religiosa Escolar. La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, es el criterio normativo que reglamenta y establece los parámetros que formaliza la educación. Dentro de sus criterios, y para el interés de esta investigación, se le concibe en forma procesual en permanente y constante formación, con un impacto sobre la integralidad de la persona.

De acuerdo al documento sobre los lineamientos de la ERE por parte del Ministerio de Educación Nacional, en su Documento guía 2014_DG09, 2014 se establece que la ERE es un área que intenta dar respuestas a preguntas fundamentales relacionadas con lo trascendental y con el interrogante ¿Qué creer?, afirma: “Es por ello que lo religioso ocupa un papel importante en la escuela, como una área que intenta responder en diálogo con las otras disciplinas a la respuesta por el sentido del creer” (2014).

Un aporte necesario citar para la propuesta es la relacionada con el planteamiento de criterios para la práctica docente en las instituciones educativas de la ERE desde la Conferencia Episcopal colombiana que da a conocer su propuesta, aprobada en la CXII Asamblea Plenaria del Episcopado Colombiano en febrero de 2022, basada en 4 enfoques de estudio de la asignatura: Antropológico, cristológico, bibliológico y eclesiológico, aplicados a núcleos o ejes temáticos por grados. Se ratifica la necesidad de que las prácticas del aula frente a los contenidos estén mediadas por criterios no-confesionales, esto más libremente aplicable a las instituciones educativas del sector oficial quienes se amparan ante la ley y sus artículos que guardan la libertad de consciencia y expresión (Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) 2022, 2022). Sin embargo, sus enfoques de estudio son de corte cristiano.

Finalmente, desde la disertación presentada se aborda el objetivo “Evaluar el impacto del programa de ERE del año 2022 en las figuraciones de las y los estudiantes.” Del que se presentan hallazgos y conclusiones sobre la incidencia marcada de la ERE sobre el desarrollo del pensamiento crítico desde la perspectiva de los y las estudiantes a partir de su encuentro con las temáticas propuestas por el plan de estudio de la ERE desde los enfoques tradicionalmente usados.

METODOLOGÍA

La metodología usada es de carácter cualitativo. Debido al carácter del producto obtenido que valora los fenómenos sociales como expresiones de individuos que se confeccionan en desarrollo con el otro, se orientó la investigación y su estudio desde un enfoque cualitativo permitiendo el análisis y evaluación, a partir de los hallazgos surgidos, de la práctica del programa de Educación Religiosa en los grados de la media de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima.

Katayama (2014: 19) define el estudio cualitativo como el fundamento para el abordaje de las formas de vida, y son estas formas las que influyen grandemente no solo en las formas de construir conocimiento y desarrolla el ejercicio del pensar, sino que a su vez influyen en la forma de actuar. “Desde esta nueva perspectiva, el ser humano debe ser estudiado no sólo como objeto, sino también y principalmente como sujeto dador de sentido, como persona, como conciencia y como re-presentador y re-configurador de la realidad.” (Katayama, 2014: 29).

En concordancia con el acercamiento cualitativo y de acuerdo a los objetivos de la investigación, se propone la teoría de la Interacción Simbólica que se fundamenta en el pragmatismo de Pierce, James y Dewey (Katayama, 2014: 31). Esta teoría supone que la interacción desde la práctica es indispensable en la construcción de la realidad, esto implica que la aceptación de esa realidad depende de una validación que surge del constructo social, verdades que nacen desde dentro de los encuentros sociales. Este acercamiento interaccionista de la investigación cualitativa, permite el estudio de figuraciones o perspectivas que han surgido de situaciones sociales compartidas y practicadas por los y las estudiantes en comunidades tanto macro como micro. Debido a que las figuraciones de los y las estudiantes son vistas como resultantes de un proceso interpretativo y de apropiación de situaciones y vivencias que ocurren de manera locativa y contextual, es decir fenomenológicas. Para el entendimiento de la fenomenología, se tuvo en cuenta dos puntos clave: 1. “La fenomenología social... es recuperado por Schutz como fundamento de una revisión metodológica de las ciencias sociales, que tiene en cuenta el rol constitutivo del actor.” (Longo, & Benvenga, 2021: 7), 2. Para una comprensión de la fenomenología la “...noción husserliana de la “actitud natural”, son los elementos clave en el aparato conceptual de la etnometodología” (Firth, 2010: 608).

Se toma como fundamento interpretativo el acercamiento hermenéutico. La propuesta dará una prioridad marcada al análisis del lenguaje en la concreción y externalización de las figuraciones de los y las estudiantes y la construcción de perspectivas. Debido a que “La constitución del “sentido” es una realización intersubjetiva de entendimiento mutuo en un intercambio continuo, y le uso de indicaciones contextuales es parte integral de la constitución y comprensión del significado” (Forni, 1993: 3).

De este modo, el criterio de análisis del investigador depende de los límites mismos del discurso. Como lo afirma Forni, aludiendo a la interpretación de signos de Schutz, “... el intérprete no puede captar la unidad de la acción hasta que no se haya completado el discurso” (Forni, 1993: 9). De modo, que se presenta como criterio de análisis, la tradición hermenéutico-interpretativa mencionada por Wodak (Forni, 1993: 11), por medio de la cual se logra explicitar aquellos procesos sociales inmersos en las figuraciones y perspectivas de los y las estudiantes, ofreciéndoles objetividad, de praxis focalizada y atravesada por el contexto de inmersión de los estudiantes.

La estrategia de la investigación es una etnometodología en contexto escolar. Los procesos sociales que se estudiaron dentro de la propuesta, en tanto que se comprenden como subjetividades producto de las interacciones con la dinámica del mundo, resultando en configuraciones, alternativas interpretativas subjetivas y que a su vez dialogan directa o indirectamente en un proceso dialectico intersubjetivo, hace de la etnometodología un diseño investigativo que ayuda a ofrecer bases objetivas y de importancia epistémica, con aplicación al contexto en el que se desenvuelven los sujetos de investigación. Por ende, “la etnometodología está interesada en la acción social, la intersubjetividad, y la comunicación lingüística” (Firth, 2010: 598).

Percibiendo así a la etnometodología como “... investigación empírica destinada a identificar el papel activo del actor social y los procedimientos a través de los cuales la realidad social cobra sentido en la interacción cotidiana [...] que permitan al observador comprender los mecanismos a través de los cuales los actores sociales interactúan, dan sentido a su acción, entienden al otro y sus motivaciones” (Longo & Benvenga, 2021: 4).

De este modo las acciones y las formas de pensar de los individuos no son arbitrarias y pretenciosas, ni huérfanas del mundo que les rodea, sino observables y organizadas porque hacen parte de contextos concretos orquestando condiciones que propician ese inherente deseo de ser parte del mundo y hallar

propósito en la historia de ese mundo. Dentro de la propuesta metodológica de Garfinkel (2001: 67), esta relación procesal y dinámica del individuo con el contexto es señalada como prácticas situadas susceptibles de ser miradas y contadas, es decir, permite entender que tales situaciones pueden ser no solo comprendidas y practicadas, sino narradas y descritas, por ende, analizadas y evaluadas.

Como técnicas de recolección de datos se hizo uso de la entrevista semiestructurada. La entrevista promete una relación horizontal de cooperatividad entre los y las estudiantes con el investigador. “La entrevista es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Díaz-Bravo, 2013: 163). Por ello la entrevista semiestructurada permite dar cuenta de las implicaciones que tiene el encuentro entre estudiante-maestro y estudiante-programa de ERE. Y una segunda técnica, el grupo focal. Se realizó como dinámica una socialización dialogante, entendido el término socialización como la oportunidad de externar opiniones particulares en un espacio de diálogo tolerante a las diferentes formas de figuraciones, acercamientos, interpretaciones y perspectivas propias que se han construido dentro de un contexto cultural, conformando un corpus práctico que regula el habitus.

En términos de la socialización propuesta, ergo implica que sea dialogante, es decir, se ofrece condiciones arbitradas por el investigador y los estudiantes, para que el tema o preguntas que se propongan para el diálogo, logre desarrollarse a favor de provocar una intersubjetividad, un entramado de interpretaciones enriquecida a través de una red de ideas y proposiciones. La información del grupo focal se organiza en una relatoría. El término relatoría es un reporte analítico, como afirma Díaz, “se usa este género para dinamizar las discusiones de los cursos, pues quien lo elabora comparte con profesores y compañeros el abordaje exhaustivo que ha realizado sobre una obra o temática” (2020, p.1).

Sobre el proceso para la elección de la muestra se tuvo en cuenta, primero el desarrollo de la investigación se focaliza en el contexto de la Institución Educativa Santa Rosa de Lima de la ciudad de Montería. Institución de carácter oficial y que se encuentra ubicada en zona urbana-céntrica de la ciudad. Segundo, los y las estudiantes pertenecen a la jornada de la mañana de la sede principal, del ciclo de Media. Para ello se eligieron un grupo total de 12 estudiantes, categorizados así: 6 estudiantes pertenecientes al grado décimo y 6 estudiantes del grado undécimo.

Los siguientes son criterios de inclusión que se establecen para determinar con qué debe contar el sujeto muestra para la investigación: 1) Los y las estudiantes deben pertenecer al ciclo de la media de la institución educativa Santa Rosa de Lima, 2) Los y las estudiantes han debido estar en proceso académico activo desde el inicio de su año escolar, 3) El estudiante o la estudiante debe haber demostrado desarrollo de competencias comunicativas y críticas 4) Para los y las estudiantes que se encuentran en condición de inclusión, podrán participar siempre y cuando se tenga un previo diagnóstico médico y este repose en las oficinas de la institución que especifique el tipo de discapacidad. Y los criterios de exclusión que se establecen para determinar qué tipos de sujetos no pueden ser parte de la muestra para la investigación. Estudiantes: 1) Los y las estudiantes que no hagan parte del ciclo académico de la media en la institución educativa Santa Rosa de Lima o que no hagan parte de la comunidad educativa, 2) Los y las estudiantes que no cuentan con proceso académico activo desde el inicio de su año escolar, 3) El estudiante o la estudiante que no podido demostrar en el proceso académico un promedio básico en el desarrollo de sus competencias comunicativas y críticas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El procedimiento que se realizó para la organización y desarrollo de la entrevista fue por medio de dos matrices. La primera expone la relación entre los objetivos específicos como criterios orientadores con la construcción de categorías metodológicas que ayudaron a limitar, especificar y redactar las preguntas orientadoras de la entrevista y el grupo focal nombrada como Tabla 1 Matriz para la construcción de preguntas orientadoras. Y una segunda matriz o Tabla 2 Matriz para la construcción de preguntas orientadoras, que contiene el grueso de las respuestas del estudiantado.

Se toma la información y se relaciona lo dicho en la Tabla 4 con las categorías investigativas que son la frontera epistémica para la comprensión, estudio y evaluación del material obtenido en las entrevistas a los y las estudiantes con la enseñanza de la Educación Religiosa de la institución educativa focalizada. Las tres categorías propuestas son: Figuraciones, Pensamiento Crítico y Educación Religiosa Escolar (ERE).

Se presenta una triangulación de los resultados que sobresalieron del análisis de los hallazgos tomados de la Tabla 4. Se organizó del siguiente modo: objetivo específico tratado, pregunta aplicada en relación con el objetivo, el producto del análisis ofrecido por los y las estudiantes, el aporte de un autor y

finalmente el aporte del investigador. Ya que el grupo focal deriva sus preguntas de la entrevista semiestructurada, se hará uso de estas cuando tengan relación con algunas de las preguntas de la entrevista y se dispondrá como un comentario anexo al ya establecido. Para el presente artículo y su discusión se centran este estudio en el objetivo: “Evaluar el impacto del programa de ERE del año 2022 en las figuraciones de las y los estudiantes.”.

Pregunta 1: ¿De acuerdo a tu perspectiva que habilidades para la vida te ha dejado el programa de la ERE? La ERE por su relación con el credo, el espiritualismo, la aceptación de metarrelatos se vuelve ajena, incomprensible y distante a la realidad de los y las estudiantes que no confiesan una creencia particular. Como lo dicen: E6 [...] no me aportado una habilidad que considere propia y útil para mi vida ya que [...] solo se basa en los ideales e interés católicos. Meza (2015, p. 251), citando a Preiswerk, comenta: “La ERE liberadora, a diferencia de la ERE bancaria que promueve una conciencia ingenua, comprende que “la concientización es tanto la interpretación de la experiencia del oprimido y de la sociedad que genera la opresión, como el reconocimiento de la necesidad de un compromiso para transformar dicha realidad”. La ERE está retada a subvertir los sistemas coercitivos que se han alimentado de la mala hermenéutica de la religión; desmitificando el papel de la persona humana como creatura necesitada de salvación para así lograr una trascendencia que lo desconecta del mundo.

Pregunta 2: ¿Cómo aplicarías lo aprendido en ERE si te piden una opinión sobre el tema de la libre expresión? Desde la ERE es más notable la coacción de la convicción debido a que no se presenta como un área científico-social, ni de perspectiva teológica; sino con la práctica cúlta del creyente; asumiendo una actitud de no tolerancia frente a los acercamientos pluralistas. Así lo señalan: E10 En la ERE el tema libre expresión es nula [...] dogmatizándonos y limitando nuestro libre expresar. López Altamar afirma: “En una postura pluralista el reforzamiento de la propia identidad religiosa no se hace a costa de la exclusión o negación de otras creencias religiosas. Por el contrario, se sostiene que en la apertura y acercamiento a otras creencias se enriquecen todas las identidades religiosas.” (2014, p. 54). La ERE es su carácter fijista no cobija diversas formas de pensar. Su connotación metarreligiosa suprime lo humano del mundo aparentemente profano. Lo supranatural hace sesgos de temas como el sentido de la vida, la conducta moral, la existencia, entre otros y solo da paso a posturas que tienen afinidad con sus valores restrictivos.

Pregunta 3: ¿Podrías compartir alguna experiencia en la cual has usado algo de lo aprendido en ERE para dar una respuesta basada en la justicia? Esta relación entre el pensamiento crítico y la ERE se trunca por la poca relevancia que la ERE da a las realidades cotidianas. Como lo dicen: E4 [...] ha sido contra mi voluntad como todas mis acciones solo por el simple hecho de encajar. Naranjo y Moncada expresan que: “A pesar de estos lineamientos, que señalan la importancia del pluralismo religioso, la espiritualidad y la dimensión trascendente del ser humano dentro de la Educación Religiosa Escolar, algunas prácticas pedagógicas cotidianas evidencian cierto apego por la consolidación de la catequesis y otros procesos evangelizadores dentro de las dinámicas escolares, de tal forma que fácilmente la ERE es confundida como un lugar para la Pastoral Educativa” (2019, p. 106). La ERE no se ha presentado como promotora del cuestionamiento sino de la inserción al dogma. Es indispensable una superación de la espiritualidad místico-metafísica, por un acercamiento más holístico, de un ser humano que interroga y problematiza su conciencia trascendental humana.

Pregunta 4: ¿Algo de lo que has aprendido en ERE te ha ayudado a elegir y tomar decisiones? y

Pregunta 5: Nuestro país se ha visto afectado por un fenómeno que ha perjudicado a nuestra nación, la corrupción ¿De qué modo la ERE te ha motivado a defender una cultura que cuestione la corrupción? La ERE sigue siendo un eco de la religión y sus expresiones de culto dentro del ambiente escolar. Lo relacionan más con lo mágico-espiritual, el credo particular y el criterio de fe. La describen como un área que: perturba, profundiza las inseguridades, y no es un camino para lograr certezas. Como lo afirman: E10 No, [...] nos muestra como deberíamos responder [...] no nos enseña cómo podríamos elegir [...], E4 afirma: De ningún modo [...] defender no es algo que se pueda hacer con la ERE [...], E2 No me ha motivado, [...] las motivaciones [...] son más por ideas de personas muy liberales, a veces llamadas rebeldes por los religiosos [...]. Lara-Corredor expresa que: “El área de educación religiosa, en la escuela, debe aportar a la formación de la conciencia crítica de los estudiantes... Su reflexión no puede reducirse a simple pensamiento de lo religioso o de las cosas del misterio, como una ideología más, como un “saber de relleno” en la escuela, desconociendo la función crítica ante el sistema-mundo que orienta a la humanidad hoy” (2015, p. 19). La investigación permite deducir que el sistema-mundo se concibe desde la religión y las temáticas en la ERE desde un dualismo moral.

Pregunta 6: ¿En qué formas has logrado profundizar sobre tu sociedad desde la ERE? La ERE es vista como una asignatura poco propositiva. Como lo dicen: E3 No he tenido que recurrir a la religión para profundizar sobre la sociedad o para adentrarme en el corazón del hombre [...], ya que esto lo hago más desde un punto de vista filosófico y racional. En el grupo focal, socializada la pregunta la persona E4 afirma “Yo pienso que al momento de que nosotros llegamos a la escuela, nosotros tenemos una idea más o menos de qué es lo que creemos o no creemos, o si vamos a creer y así. [...] cuando nos intentan enseñar, [...] como que hace un choque, [...]”, por lo que el proceso de criticidad del estudiante no es posible en esta área, ya que sus postulados son de carácter absoluto-sagrado. Acosta advierte “los inconvenientes surgen cuando los líderes religiosos, los filósofos de la religión y los educadores de la religión manipulan la buena fe de los creyentes. A través de preceptos o mandatos, muchas veces fundamentados en los libros sagrados, pueden convencer a sus seguidores para que realicen actos destructivos o perjudiciales para sí mismo y para la sociedad, aspecto que se produce cuando el creyente anula su capacidad crítica” (2018, p. 211). La ERE se encuentra desarticulada de un sistema social que se perfila cada vez más a redefinir un humanismo menos desde el ego, más propositiva, dialogante y crítica que problematice la espiritualidad humana.

Pregunta 7: La ERE ¿Te ayuda a responder situaciones o cuestionarlas? y **Pregunta 8:** Si hablamos de globalización, la verdad o la realidad ¿Crees que desde la ERE puedes comprender nuevos acercamientos a estos temas? En esta perspectiva, la religión y la ERE son excluyentes, pues consideran su creencia como excepcional frente a cualquier otro sistema de pensamiento social. La ERE debe asumir una actitud divergente no-confesional y no basarse en las necesidades adaptativas hacia un grupo identitario. Así lo señalan: E10 La ERE no me ayuda a responder ni cuestionar situaciones lo único que hace es limitar nuestro cuestionamiento [...] y E11 No. [...] la religión no me ayuda en eso y uno de los temas que más cuestiono es en sí la religión [...]. En el grupo focal, socializada la pregunta la persona E4 afirma: “Pues pienso que no cuestiona, [...] intenta darle una respuesta a todo, por simple hecho, o por un miedo a intentar meter otra idea, y pues como que destruir lo que ya ha sido enseñado, entonces como que siempre repiten lo mismo”. Meza expresa: “la ERE ha de promover una toma de conciencia de la realidad histórica en la que se encuentran los educandos impulsándoles a trascenderla a través de una mirada crítica y una opción liberadora” (2015, p. 248). La ERE puede ser una asignatura que

potencialice las habilidades del pensamiento crítico, puede lograr una visión no-materialista, esperanzadora, propositiva y misional de la existencia humana. Sin embargo, debe existir el diálogo en el que se interrogue su carácter individualista y privatizado.

Ilustraciones, Tablas, Figuras.

Tabla 1. Matriz para la construcción de preguntas orientadoras.

Población	Objetivos específicos	Categorías metodológicas	Preguntas orientadoras
Estudiantes	Evaluar el impacto del programa de ERE del año 2022 en las figuraciones de las y los estudiantes.	Pertinencia del actual programa de ERE. Apropiación desde las figuraciones del estudiante. Efectividad del actual programa de ERE.	Preguntas diseñadas (#).

Tabla 2. Matriz de síntesis de producto de la entrevista estudiantes.

Preguntas orientadoras	Respuestas estudiantes
Pregunta No. #	Respuestas de los y las estudiantes de media del grado décimo. Y respuestas de los y las estudiantes de grado oncece.
Pregunta sugerida en la Tabla 1.	

Tabla 3. Matriz de análisis de hallazgos de la entrevista estudiantes.

Preguntas orientadoras	Análisis desde las categorías investigativas
Pregunta No. #	1. FIGURACIONES. 2. PENSAMIENTO CRÍTICO. 3. EDUCACIÓN RELIGIOSA (ERE)

CONCLUSIONES

Primero, sobre el estudio de la ERE no puede afirmarse una subvaloración en cuanto a su pertinencia en la actualidad. Sin embargo, se pone en cuestión la necesidad imperativa de resignificar su papel dentro del ambiente escolar, por tanto, promover un acercamiento que vincule áreas que trabajan interdisciplinariamente por el desarrollo de habilidades con la ERE. Para ello su función crítica debe desligarse de la confesionalidad, y el docente debe ser un pensador crítico hacia una antropología, sociología, filosofía y teología de la Religión, en el desarrollo de una espiritualidad y trascendencia más concretizada a la realidad del sistema-mundo del estudiante.

Segundo, un impacto positivo de una ERE propositiva, con miras al desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes, se puede concretar si el docente cuenta con conocimientos previos al acercamiento problematizador de la Educación Religiosa Escolar. Por lo que el manejo de un interspectivismo exige un trabajo investigativo, pedagógico y didáctico reflexivo sobre la importancia de su papel como agente dialogante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y tercero, un pensamiento divergente en la escuela oficial desde la ERE no se ha concretado actualmente, debido al estereotipo que se ha lanzado sobre la asignatura, considerara poco importante en la formación académica en términos de evaluación formativa. Mucho se debe al poco protagonismo de la asignatura dentro del horario de clases habitual, en la que se cuenta con poco tiempo asignado para abordar temas de gran estructuración teórica, que son de interés humano y de impacto en la construcción de sociedades justas e igualitarias. Demostrando la perspectiva científicista extrema de la escuela en la que se le ofrece a ciertas áreas un peso académico por encima de aquellas que trabajan la conducta, la espiritualidad y el arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angarita, C. E. (2009). Pensamiento crítico y análisis teológico de la realidad. Fundamentos para diálogos interdisciplinarios. *Realidad, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (121), 535-561.
- Arredondo, A. (2017). Presentación. *Historia Caribe*, 12(30), 15-23.
<https://doi.org/10.15648/hc.30.2016.1>
- Béjar, H. (1991). La sociología de Norbert Elias: las cadenas del miedo. *Reis*, 61-82. DOI:
<https://www.jstor.org/stable/40199494>
- Benjumea L. C., & Vélez V. J. (2021). Prácticas discursivas en torno a la enseñanza de la Educación Religiosa en la media académica: una perspectiva desde el educando. *Assensus*, 6(10), 168-185. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2536/3287>
- Cifuentes, T. M. (2007). Las constituciones de Colombia y la enseñanza religiosa. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, 26-32.
- Cristiano, Javier L. (2011). Estructuración e imaginario: entre Giddens y Castoriadis. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 56(213), 9-25. Recuperado en 13 de octubre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182011000300001&lng=es&tlng=es.
- Díaz-Bravo, L., et. al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado en 01 de diciembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Díaz, A. A., Osorio, L. M. & Ávila, A. I. (2020). Cartilla para acompañar la escritura de relatorías. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12749/13569>.
- Documento guía 2014_DG09. (2014). Docente de básica secundaria y media educación religiosa. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_9.pdf

- Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) 2022. (febrero de 2022). Google.
[https://elcatolicismo.com.co/sites/default/files/documentos-iglesia/Est%C3%A1ndares%20de%20la%20educaci%](https://elcatolicismo.com.co/sites/default/files/documentos-iglesia/Est%C3%A1ndares%20de%20la%20educaci%20)
- Fernández, A. (2008). “El primer positivismo. Algunas consideraciones sobre el pensamiento social en Saint Simon y Comte”, *Conflicto Social. Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social*, 1, pp. 25-40.
- Fernández, N. E., David Silnik, G. (2012). *Teología profana y pensamiento crítico. Conversaciones con Franz Hinkelammert*. Buenos Aires. Edición CICCUS.
- Firth, A. (2010). *Etnometodología. Discurso & Sociedad*, 4(3), 597-614.
- Fletscher, F. C., et al., (2007). La enseñanza pluralista de la religión: ¿una utopía? *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, 18-20.
- Forni, F., Gallart, M. A., & Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Garfinkel, H. (2001). ¿Qué es la etnometodología?. *Cuadernos De antropología Social*, (13).
<https://doi.org/10.34096/cas.i13.4665>
- Garreta B. J., et. al. (2020). La actitud de los equipos directivos en torno a la Educación Religiosa en Cataluña (España). *Ehquidad*, 2020, núm. 13, p. 11-35.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0001>.
- González Oquendo, L. J. (2014). La investigación sociológica figuracional de Norbert Elias: elementos conceptuales y metodológicos. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en ciencias sociales*, (14), 70-86.
- Hinkelammert, F. J. (2007). Pensamiento crítico y crítica de la razón mítica. *Theologica Xaveriana* (2007), vol. 57, no. 163, p. 399-412.
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Lara-Corredor, D.E., et al., (2015). Educación religiosa escolar, una mediación crítica para comprender la realidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 15-32.

- Longo, M., & Benvenega, L. (2021). Dos enfoques para el análisis sociológico de la vida cotidiana. Interaccionismo simbólico y etnometodología. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 1-14.
- Magendzo, K. A. (2007). Reflexión en torno a la educación religiosa en una perspectiva de educación religiosa pluralista. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, 14-17.
- Martínez García, J. S. (2017). El habitus: Una revisión analítica. *Revista internacional de sociología*, 75(3).
- Meza, J.L., et al. (2015). "Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora". *Civilizar* 15 (28), pp. 247-262.
- Montánchez, M., Carrillo-Sierra, S. M., & Barrera, E. (2017). Inclusión educativa: Diversidad a partir de la otredad. de *La Base de la Pirámide*, Maracaibo, Ediciones Universidad del Zulia, 271-282.
- Moreno-Pinado, W. E., & Velázquez Tejeda, M. E. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 153-181.
- Panotto, N. (2017). Religiones, política y Estado laico. Nuevos acercamientos para el contexto latinoamericano. Bogotá: REDLAD.
- Peña, R. L. (2007). Disposición de los estudiantes hacia la clase de religión. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía*, 34-43.
- Saavedra, M. D. (2016). Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 327-346. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718->
- Santamaría Rodríguez, J. E., & Mantilla Fuentes, B. (2018). Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora. *Pedagogía Y Saberes*, (48), 111.126.
- Seijas, E. G. (2006). John Stuart Mill y el socialismo del futuro. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 85-100.
- Silva, R. (2017). "Comte: el científico y el reformador social", *Análisis*, 49 (91), pp 439-459