

372.84  
D45d  
2)

Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



\* 83 \*

CONVOCATORIA PÚBLICA Nro. 01/99 IDEP  
MODALIDAD DE FOMENTO A LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

PROYECTO:  
LA DINÁMICA RELIGIOSA Y SU INTERACCIÓN EN LA PRÁCTICA  
EDUCATIVA. DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA INSTITUCIONAL  
DE ACCIÓN EDUCATIVA.

INSTITUTO CERROS DEL SUR (ICES)  
Potosí, Ciudad Bolívar

INFORME FINAL  
(Tercera versión)

Equipo de Investigación:

María Isabel González, Investigadora Principal  
José Bernal, Coinvestigador  
Fredy Beltrán, Coinvestigador  
Leonidas Ospina, Coinvestigador  
Fernando Torres, Asesor  
Alberto Henao, Coasesor

22 noviembre/00  
Isabel G.

Bogotá, D.C., noviembre de 2000

Inv. IDEP  
63

8002/52/10  
3b0000

## TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	5
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y SU DESARROLLO METODOLÓGICO</b> .....	10
1. Planteamiento del problema y justificación del proyecto .....	10
2. Hipótesis de trabajo .....	11
3. Objetivos .....	11
3.1. Objetivo general .....	11
3.2. Objetivos específicos .....	12
3.2.1. Con los estudiantes .....	12
3.2.2. Con los maestros .....	12
3.2.3. Con los padres de familia y el sector barrial .....	13
4. Metodología .....	13
4.1. El Diálogo Cultural como lugar pedagógico .....	13
4.2. La "pedagogía conceptual" y su aplicación metodológica .....	15
4.3. La etnografía como lugar metodológico .....	19
4.4. Planteamiento metodológico y su desarrollo .....	20
4.4.1. Diseño ideal de estrategia institucional de acción educativa .....	24
4.4.2. Trabajo etnográfico .....	25
4.4.3. Identificación de concepciones y prácticas religiosas .....	32
4.4.4. Diseño y aplicación de técnicas de investigación .....	33
4.4.5. Planteamiento de Desequilibrios Conceptuales .....	35
4.4.6. Trabajo en el aula .....	37
4.4.7. Diseño de la Estrategia Institucional de Acción Educativa .....	39
4.4.8. Consolidación del diseño de Estrategia Institucional de Acción Educativa .....	40
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>REFERENTES CONCEPTUALES</b> .....	42
1. Religión .....	42
1.1 La religión: continente de lo sagrado .....	42
1.2 Religión y Religiosidad: más allá de los términos, una cuestión de poder ..	44
1.3 La religión: una forma de conocimiento .....	47
1.4 Ampliación del campo religioso en la modernidad .....	50
1.5 Modernidad latinoamericana y mutación religiosa .....	52

1.5.1. Factores endógenos .....	55
1.5.2. Factores exógenos: la globalización .....	57
2. Culturas juveniles y el fenómeno religioso .....	59
2.1 Construcción de sentido y conflictividad .....	59
2.2 Lenguajes e identidades juveniles .....	62

### CAPÍTULO III

#### LA DINÁMICA RELIGIOSA Y SU INTERACCIÓN CON LA PRÁCTICA EDUCATIVA .....

65

1. Contexto cultural complejo y múltiple en la construcción de sentido .....	66
2. Contexto local de la comunidad educativa en el sector de Potosí .....	68
2.1. La tradición familiar .....	69
2.2. Búsqueda de nuevos sentidos religiosos .....	73
2.3. La deslegitimación de las Iglesias y de la relación religiosa .....	75
2.4. La pugna religiosa .....	76
3. Contexto de las culturas juveniles urbanas .....	80
3.1. Estado de Confusión .....	84
3.2. Estado de Reafirmación .....	87
3.3. Estado de Experimentación .....	90
3.4. Estado de Ubicación .....	99
4. Contexto cultural religioso en el centro educativo .....	102
4.1. Cotidianidad en el colegio .....	102
4.2. Dificultades con las creencias religiosas o no religiosas presentadas en las materias de clase .....	106
4.3. Estrategias de estudiantes y profesores/as .....	111
4.4. La diversidad religiosa de los/las profesores/as .....	112
4.5. Sentimientos de la comunidad educativa frente a la formación religiosa en el colegio .....	113
4.6. Consideración sobre la libre expresión de las creencias religiosas o no religiosas en el colegio .....	115
4.7. Actividades realizadas en el colegio y su concordancia con las creencias religiosas o no religiosas de la comunidad educativa .....	117

### CAPÍTULO IV

#### ESTRATEGIA INSTITUCIONAL DE ACCIÓN EDUCATIVA .....

121

1. Intencionalidad y propósito .....	121
2. Orientaciones éticas .....	122
2.1. Desde una Ética Cívica .....	122
2.2. Opciones éticas del Instituto Cerros del Sur (ICES) .....	132
2.3. Pedagogía de la diversidad cultural y religiosa .....	134

2.3.1. Una Escuela intercultural .....	134
2.3.2. Formación en y para la diversidad .....	136
2.3.3. Formación del sujeto religioso .....	137
2.3.4. Formación a nivel familiar y barrial .....	141
3. Objetivo General .....	142
4. Objetivos específicos .....	142
4.1. Formación .....	142
4.2. Expresión y reflexión .....	142
4.3. Investigación .....	143
5. Líneas de Acción por áreas académicas .....	143
5.1. Área de Artísticas .....	144
5.2. Área de Idiomas .....	145
5.3. Área de Naturales .....	145
5.4. Área de Sociales .....	146
5.5. Área de Matemáticas .....	148
5.6. Área de Educación Física .....	148
5.7. Área ética y valores.....	149
5.8. Área de Tecnología .....	150
5.9. Educación básica ciclo primaria .....	150
6. Metas.....	151
7. Actividades.....	151
7.1 con los profesores.....	151
7.2 Con los padres.....	152
7.3 Con los estudiantes.....	153
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>154</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>159</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>162</b>

## INTRODUCCIÓN

Luego de un año de investigación, presentamos con alegría y esfuerzo sus logros en este informe final. Este proceso ha sido verdaderamente enriquecedor, tanto por la experiencia de investigación en sí misma, como por el complejo tema que investigamos.

El investigar, el realizar paso a paso cada uno de los componentes que precisa un proyecto, el adentrarnos en un campo un tanto desconocido para los maestros, el interactuar con profesionales no docentes que aportan a nuestras reflexiones, el conocer la dinámica de los/las jóvenes desde nuestro propio estudio, son todas experiencias que contribuyen a mejorar nuestra cualificación como docentes y demuestra que los/as profesores/as podemos emprender en nuestras instituciones educativas procesos serios de investigación.

Investigar sobre nuestra propia experiencia, sobre nuestros interrogantes acerca de la realidad con la que trabajamos, ha sido uno de los aportes más significativos de este proceso y consideramos que mucho tiene que ver el proyecto educativo institucional que desarrollamos.

El colegio Instituto Cerros del Sur "ICES", es una institución educativa privada surgida en 1984, a partir de un proyecto comunitario en el barrio Jerusalén, sector Potosí-La Isla, localidad Ciudad Bolívar. Su propuesta educativa busca vincular la Escuela con la Comunidad, es decir, que la institución escolar no esté aislada de los procesos sociales y culturales del entorno barrial, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores del sector.

Como características visibles de su propuesta educativa, el ICES no exige uniforme, no toca timbre para el cambio de clase, no tiene confesión religiosa particular, ni posee muros o portones que separen el colegio del barrio, porque consideramos que la "relación pedagógica va más allá del aula de clase" (P.E.I.), y deriva en un reconocimiento más personal y cercano con la comunidad educativa.

El proyecto educativo Escuela-Comunidad, plantea que "La Escuela debe ir al encuentro de la vida, movilizarla y servirla" (P.E.I.), de manera que como institución no nos desentendamos de las problemáticas de los pobladores y tratamos de aportar a su transformación desde nuestra práctica.

Esta cercanía con el espacio barrial y nuestra concepción de Escuela, permitió ser sensibles ante las manifestaciones religiosas vividas en el sector y en nuestro centro educativo, llevándonos a plantear gruesos interrogantes frente a un fenómeno tan complejo y a buscar explicaciones interdisciplinarias.

Un primer acercamiento nos señaló la dificultad de abordar el tema religioso, lo que nos llevó a buscar luces para interpretarlo; en esta búsqueda nos encontramos con Dimensión Educativa, una O.N.G. que trabaja la pedagogía y la cultura, con la que emprendimos un proceso de investigación sobre la religiosidad popular en Ciudad Bolívar. Con esta primera experiencia, nuestros lentes de investigadores se hicieron cada vez más agudos, y nos permitieron observar la

De esta manera, pensamos en un proyecto de investigación que partiera desde nuestras propias preocupaciones y desde nuestros interrogantes, queriendo comprender el fenómeno que se presentaba en el centro educativo y, de donde pudiera surgir también una estrategia de acción que nos permitiera abordarlo de forma pedagógica, en tanto y en cuanto educadores y educadoras.

El Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), en su convocatoria de fomento a la investigación en el aula del año 1999, tuvo a bien aprobar para su financiación nuestra propuesta y, gracias a su apoyo y seguimiento, logramos adelantarla con satisfacción.

Con la intención de recoger el conjunto de la experiencia, el informe que presentamos consta de cuatro capítulos: el primero da cuenta del planteamiento del proyecto de investigación y su desarrollo metodológico; un segundo capítulo expone los referentes conceptuales desde los cuales abordamos la propuesta; el tercer capítulo desarrolla el análisis de la información obtenida que configura la dinámica religiosa y su interacción con la práctica educativa y, finalmente, el cuarto capítulo recoge el planteamiento de nuestra estrategia institucional de acción educativa frente a la dimensión religiosa de la comunidad educativa.

Los anexos, por su extensión y formato diferente, integran un bloque separado pero continuado del cuerpo principal del informe.

La investigación asumió a la etnografía como lugar metodológico principal, con la cual se incorporaron informaciones provenientes de observaciones, entrevistas, encuestas, que constituyeron el grueso del material analizado. Además, diversas fuentes teóricas fueron consultadas para darle profundidad y fundamentación a nuestros planteamientos.

De aquí que esperamos que esta investigación contribuya a ampliar y profundizar la mirada sobre el tema religioso en la Escuela, que muchas veces se evita o se ignora tanto por temor a tocar una cuestión espinosa, como para mantener incuestionados los propios esquemas.

Finalmente, como equipo de investigación queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a todos los profesores y a todas las profesoras del Instituto Cerros del Sur, por su interés, sus aportes y colaboración con el desarrollo del proyecto; a los y las estudiantes del colegio, quienes con franqueza nos permitieron adentrar en su sentir religioso; a Amanda Cortés, por sus acertadas recomendaciones y sugerencias y, a Germán Ferro, por sus aportes y disposición para el intercambio de saberes.

## CAPÍTULO I

### EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y SU DESARROLLO METODOLÓGICO

#### 1. Planteamiento del problema y justificación del proyecto

La dimensión religiosa de los estudiantes comienza a cobrar importancia como tema de investigación en tanto se va haciendo visible su impacto y su importancia en la práctica educativa. Su desconocimiento no permite valorar suficientemente ni prever su incidencia en el desarrollo afectivo, comunicativo y cognitivo de los/las estudiantes, lo mismo que su relación con su vida familiar y barrial. Por tanto, existe la necesidad de mayor información y mejores elementos con los cuales analizar e interpretar esta realidad, para poder diseñar unas estrategias de acción educativa que tengan en cuenta la dimensión religiosa de los estudiantes.

Los fenómenos socioculturales de carácter religioso que se han manifestado en la práctica educativa, requieren de mucho más que la mera constatación de su presencia. No es consecuente tomar la actitud de desentenderse del fenómeno religioso ni restringirlo al área de religión, que se torna insuficiente para lograr entender toda una dinámica social que incide en el conjunto de la comunidad educativa: estudiantes, maestros, padres de familia y el sector barrial.

En este sentido, vemos que el campo religioso se articula con procesos urbanos más amplios que tienen que ver con la convivencia y la tolerancia sociales, evidenciando la carencia de prácticas de diálogo y de diálogo cultural.

La labor educativa del ICES, como apunta todo el conjunto de su Proyecto Educativo Institucional, busca aportar en la configuración de mejores condiciones de vida en este sector periférico de Ciudad Bolívar, cuyas características sociales, económicas, políticas y culturales, hacen de la capacitación y formación de sus niños/as y jóvenes, una alternativa a la falta de horizontes.

De tal manera, un aporte que la Escuela debe hacer a la comunidad barrial es la de integrar prácticas de diálogo cultural que se vayan haciendo culturales.

## **2. Hipótesis de trabajo**

Existe una dinámica religiosa que circula en la comunidad educativa y que incide en la práctica que se desarrolla en el centro educativo. El entendimiento de dicha dinámica permitirá el reconocimiento de las características de los sujetos religiosos participantes en la práctica educativa y posibilitará el diseño de una estrategia institucional en procura de una acción educativa pedagógicamente adecuada que promueva el diálogo y la convivencia intercultural.

## **3. Objetivos**

### **3.1 Objetivo General**

Diseñar una estrategia institucional de acción educativa del ICES, con componentes teóricos y metodológicos (mediante el Método del Diálogo Cultural), respecto a la interacción entre dinámica religiosa y práctica educativa, que

favorezca el desarrollo afectivo, cognitivo, comunicativo y social de los sujetos estudiantes y cualifique el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el contexto de la comunidad educativa.

### **3.2 Objetivos Específicos**

#### **3.2.1. Con los estudiantes**

- Identificar sus trayectorias religiosas o eclesiales y esbozar sus búsquedas.
- Establecer su adscripción eclesial y conocer sus características doctrinales y organizacionales.
- Identificar las concepciones y prácticas religiosas frente al género.
- Identificar sus prácticas religiosas y/o mágico-religiosas y sus significados.
- Establecer las características de sus búsquedas religiosas y su actitud frente a ellas.
- Establecer si los estudiantes presentan problemas de socialización por causa de sus opciones religiosas o no religiosas.
- Identificar las características de los conflictos familiares de tipo religioso que presentan algunos estudiantes y sus consecuencias en el espacio educativo.
- Identificar sus percepciones frente al cambio generacional.

#### **3.2.2. Con los maestros**

- Identificar su trayectoria eclesial y religiosa.
- Establecer las motivaciones religiosas de sus concepciones y prácticas educativas.
- Conocer su actitud y postura frente a las manifestaciones religiosas de los estudiantes.

- Conocer su actitud frente a dilemas científicos y religiosos en su propia área de enseñanza y en otras.
- Identificar sus estrategias cuando se presenta una discusión o un conflicto de características religiosas.
- Discutir con ellos/ellas el Diseño de Estrategia de Acción Educativa y recibir sus aportes.

### **3.2.3. Con los padres y madres de familia y el sector barrial**

- Establecer su proveniencia regional y asentamiento en el sector.
- Identificar su trayectoria religiosa o eclesial.
- Identificar sus prácticas religiosas y/o mágico-religiosas y sus significados.
- Identificar sus percepciones frente al cambio generacional.
- Identificar la presencia de las diferentes iglesias en el sector y propiciar espacios de conocimiento y comunicación.
- Realizar observaciones etnográficas de la cotidianidad religiosa del sector barrial de Potosí.

## **4. Metodología**

### **4.1. El Diálogo Cultural como lugar pedagógico**

El "Diálogo Cultural", "Diálogo de Saberes" o "Negociación Cultural" es un modelo pedagógico que se ha ido configurando y recreando en el campo de la Educación Popular a partir de los años noventa, luego de una polarización que durante las dos décadas anteriores llevó a implementar en la práctica educativa esquemas

transmisionistas, por una parte y, por otra, esquemas participacionistas o populistas, en los que, respectivamente, se desconocía al educando y al educador.<sup>1</sup>

Aunque el tema del diálogo en la Educación Popular tuvo como precursor al pedagogo brasileño Paulo Freire desde finales de la década de los sesenta, los procesos vividos y la reflexión sobre las prácticas llevó a reconocer -incluso en los ámbitos populares- las relaciones de poder que diferencian el saber de los educadores y el saber de los educandos, este último en condiciones de inferioridad.

La nueva propuesta pedagógica planteó precisamente poner en diálogo horizontal estos saberes, por lo que cobró importancia el tema de la negociación, pues cuando hay una relación dialógica se presentan diferencias, divergencias, conflictos que no se pueden resolver -sin caer en incoherencias- mediante la imposición autoritaria o sutil.

Entretanto, la dimensión cultural vino a incorporarse a la discusión en los años ochenta, con el aporte de varios autores y autoras de diferentes procedencias y disciplinas que dieron cuenta de la importancia de las matrices culturales en el proceso educativo y de la existencia de diferentes lógicas y formas de representación.

El diálogo se tornó cultural porque se reconoció que las partes que dialogan son de hecho mundos culturales, en donde no sólo se ponen en juego posturas teóricas o racionales, sino mundos de sentido. En palabras de Lola Cendales (2000):

---

<sup>1</sup> MARINO, Germán. El Diálogo Cultural. Reflexiones en torno a su fundamentación, su metodología y su didáctica. En: Aportes Nro. 41. Dimed. Santa Fe de Bogotá, agosto de 1996.

El diálogo es algo más que intercambio de saberes. [...] El diálogo no es sólo sobre algo, sino fundamentalmente con alguien; por esto no puede reducirse a una actividad racional. En el diálogo, las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones; [...] Es por lo anterior que el término “diálogo de saberes” resulta insuficiente y algunos prefieren hablar de diálogo cultural o negociación cultural.<sup>2</sup>

Nuestro proyecto de investigación y la intencionalidad que lo inspira, tiene como lugar pedagógico el Diálogo Cultural, en el que la cultura se convierte en materia y componente de conocimiento, de reconocimiento, de cuestionamiento, de negociación, de aprendizaje de tolerancia y convivencia entre los sujetos. Lo religioso, como parte fundamental de lo cultural y, el centro educativo, como espacio de encuentro intercultural, es la interacción objeto del conocimiento que buscamos producir.

#### **4.2. La “pedagogía conceptual” y su aplicación metodológica**

La comprensión del proyecto y su intencionalidad por parte del conjunto de profesores del colegio, es un aspecto fundamental para la realización del mismo, así que consideramos que la “pedagogía conceptual” y su aplicación metodológica permite explicar el proyecto a partir su mismo título, abordando los conceptos que lo integran.

Esta teoría es reciente, desarrollada por investigadores del instituto educativo Alberto Merani en Colombia, quienes se fundamentan en la relación del proceso humano de conceptualización y su orientación pedagógica.

---

<sup>2</sup> CENDALES, Lola. El diálogo. Recorrido y consideraciones a partir de la experiencia. En: Aportes Nro. 53. Dimed. Santa Fe de Bogotá, abril de 2000.

La pedagogía conceptual trabaja tres ejes básicos: el sistema cognitivo conformado por los instrumentos de conocimiento, las operaciones intelectuales y sus productos; el sistema valorativo conformado por afectos y valores, y el sistema expresivo integrado por instrumentos del lenguaje como textos orales y escritos.<sup>3</sup>

La pedagogía conceptual se apoya tanto en David Ausubel para definir concepto, como en Miguel y Julián De Zubiría para su realización metodológica a partir de los "mentefactos". Es necesario tener en cuenta que, aunque las visiones metodológicas de estos autores son diferentes, pues Ausubel y Novak trabajaron desde los mapas conceptuales y los De Zubiría desde los "mentefactos", los primeros fueron la base conceptual para los segundos, por ello aunque los De Zubiría piensan que los mapas conceptuales "no parecían diagramas óptimos para representar los conceptos"<sup>4</sup> sí afirman que "al revisar el trabajo de David Ausubel en su libro *La Psicología Educativa: un enfoque cognitivo*, descubrimos una serie notable de convergencias con los planteamientos iniciales en pedagogía conceptual".<sup>5</sup>

David Ausubel, define concepto "como objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún signo o símbolo aceptado". Siguiendo a Ausubel, podemos decir que el conceptualizar sobre lo "real", sobre las situaciones cotidianas, permite tener una mayor claridad de las prácticas que se realizan, analizar a qué nos enfrentamos y qué queremos, a pesar de que los conceptos no disfruten de la existencia real en el mundo, tener claridad de ellos permite percibir la realidad de manera concreta.

---

<sup>3</sup> DE ZUBIRÍA, Miguel *et al.* Pedagogía conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Fundación Alberto Merani. Bogotá. 1999, pág 17

<sup>4</sup> DE ZUBIRÍA, Miguel. Pedagogías del siglo XXI. Mentefactos. Fondo de publicaciones fundación Alberto Merani. Santa Fe de Bogotá, 1998, p 26

Precisamente la importancia de trabajar desde los conceptos, radica en que ellos permiten liberar al pensamiento de un ambiente físico concreto y llevarlo a un ambiente abstracto; los conceptos “hacen posible la adquisición de ideas abstractas sin experiencia empírico-concretas: ideas que pueden emplearse tanto para categorizar nuevas situaciones de secciones existentes como para servir de postes de afianzamiento a la asimilación y al descubrimiento de conocimientos nuevos”.<sup>5</sup>

El ser humano percibe la realidad a partir de conceptos de objetos, situaciones o propiedades que posee el mundo físico: “la realidad, hablando en sentido figurado, se percibe a través de un filtro conceptual o de categorías”<sup>7</sup>, es decir los mensajes se reciben a través de conceptos, son una versión abstracta o generalizada de los hechos reales del mundo físico.

Debemos anotar que la claridad conceptual y la asimilación de conceptos en abstracto, es decir aislados unos de otros, no llevan al conocimiento del mundo concreto mientras dicha asimilación de conceptos no se combine y relacione de tal manera que sea posible llegar a la comprensión de proposiciones, no será posible entender el mundo de lo físico y sus propiedades.

Los seres humanos al estar inmersos en un espacio social determinado poseemos diferentes percepciones del mundo, estas percepciones generan diferentes significados de los conceptos, pero al mismo tiempo los atributos, los objetos y las situaciones son comunes a muchas realidades, por ello Ausubel afirma que, a pesar de las diferencias interculturales, “es impresionante el grado de uniformidad entre culturas en lo relativo a significados denotativos”, existe un significado similar

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, pag. 24

<sup>6</sup> AUSUBEL, David P., *et al.* Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México, 1998, pag. 88

<sup>7</sup> *Ibid.*, pag. 87

de palabras análogas en culturas diferentes, debido a la influencia que ejercen los objetos y acontecimientos del mundo real en la percepción de los individuos.

En el mismo sentido los De Zubiría afirman que “detrás de una misma denominación se pueden esconder conceptos distintos incluso antagónicos”, por ello la socialización del proyecto con el profesorado debe ser desarrollada a partir de su análisis conceptual, para tener ideas claras y comunes sobre los objetivos que busca alcanzar la propuesta.

Nos basamos en los “mentefactos” entendidos como instrumento pedagógico que permite representar en forma gráfica las diversas modalidades de pensamientos y sus valores, sirviendo de “filtrador” de proposiciones secundarias irrelevantes y un excelente organizador mental (...) gracias al mentefacto es posible dominar una útil herramienta del conocimiento, un concepto. Concepto con el cual interpretar realidades y realidades simbólicas, el mundo en que se vive.”<sup>8</sup>

Con base en los mentefactos que hacen parte metodológica en la pedagogía conceptual y que permiten organizar las ideas y procesar la información, el ejercicio consiste en analizar los conceptos de un enunciado en cuatro aspectos, como lo propone Miguel De Zubiría en su libro *Pedagogía del Siglo XXI. Mentefactos* (1998):

El concepto SOLIDARIDAD lo componen las cualidades de los actos que una cultura particular conceptualiza como acciones solidarias. La pregunta ya no es si tal acto es o no solidario, sino cuáles son las cualidades compartidas por TODOS los actos solidarios.

Saber qué es la solidaridad exige comprender cuatro cuestiones:

1. A qué grupo de actos generales corresponde
2. Qué actos semejantes no son solidaridad

<sup>8</sup> Op. Cit. DE ZUBIRÍA, Miguel et al. Pedagogía conceptual, pág. 45

3. Propiedades o cualidades cercanas
4. Diversas versiones del concepto.<sup>9</sup>

#### 4.3. La etnografía como lugar metodológico

El núcleo metodológico de la investigación es la etnografía, que remite no sólo a un conjunto de procedimientos para obtener o analizar información, sino a un posicionamiento epistemológico frente a la cultura.

Siguiendo a Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada (1999):

La etnografía está orientada, fundamentalmente, por la significación. Y la significación es respectiva a alguien. El eje de representatividad de la significación lo conforman al menos dos grupos sociales (o dos sistemas): el grupo humano de estudio y la comunidad científica, y, por extensión, la sociedad en general a la que el investigador dirige los resultados de su trabajo. La etnografía es, pues, un tránsito entre sistemas diferentes, en cierto modo entre culturas diferentes. [...] La percepción de la diferencia cultural se hace vivencia en el trabajo de campo, que puede ser contemplado como una modalidad más de encuentro Inter-cultural: en el trabajo de campo el investigador aparece como un mediador entre culturas.<sup>10</sup>

El trabajo etnográfico es entonces una mediación cultural en el que para no caer en el etnocentrismo o el sociocentrismo, se impone una actitud y una fundamentación dialógica: "La investigación monológica no es compatible con la

---

<sup>9</sup> Op. Cit. DE ZUBIRIA, Miguel. Pedagogías del siglo XXI. Mentefactos, pag. 165.

<sup>10</sup> VELASCO, Honorio y DÍAZ DE RADA, Ángel. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Trotta, Madrid, (segunda edición) 1999, pag. 42

etnografía; [...] la identidad de la etnografía es acorde con una visión dialógica y polifónica de la realidad socio-cultural, y en esa dirección se conduce nuestro trabajo.”<sup>11</sup>

Coincidimos completamente con los autores en este sentido. Al implementar la etnografía en la investigación en la escuela, se parte por reconocer como sujetos todas las poblaciones componentes de la comunidad educativa. La construcción de realidad que se realiza a través del trabajo de campo proporciona una visión de profundidad orientada a realizar una aproximación a sus mundos culturales.

Tomando en cuenta que el trabajo de campo es una situación metodológica más que una técnica o un conjunto de técnicas<sup>12</sup>, consideramos todo el proceso de investigación como tal.

#### **4.4. Planteamiento metodológico y su desarrollo**

Con base en el texto preliminar de Germán Mariño titulado: "Hacia la construcción de un modelo didáctico para operacionalizar la propuesta pedagógica del diálogo cultural" (mayo de 1999), y que actualmente se encuentra publicado bajo el título: "Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural"<sup>13</sup>, retomamos algunos elementos metodológicos con los que planteamos un coherente proceso investigativo del cual damos cuenta en este apartado.

Diez pasos integraron durante un año nuestra propuesta metodológica de investigación:

---

<sup>11</sup> *ibid.*, pag. 248

<sup>12</sup> *ibid.*, pag 18

<sup>13</sup> MARIÑO, Germán. Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural. *En*: Aportes Nro. 53. Dimed. Santa Fe de Bogotá, abril de 2000

En primer lugar, luego de una revisión bibliográfica, nos propusimos plantear de forma exploratoria un **diseño ideal de estrategia institucional**, en el que como educadores pudiésemos establecer y discutir nuestras propias posturas y prever algunos componentes de una posible estrategia. Este paso metodológico tuvo la duración de un mes.

El segundo paso fue de **trabajo etnográfico** y pretendió dar cuenta de la dinámica religiosa cotidiana de la comunidad educativa a través de la observación y la observación participante, registrando su diversidad en prácticas y concepciones, lo que seguramente sería particularmente interesante por el contexto de fin de siglo y de milenio. Tres meses tuvo como duración este paso metodológico aprovechando el período de vacaciones escolares.

En este tiempo también fue prevista la realización dos talleres: el primero (interno del equipo de investigadores) sobre cómo realizar el trabajo etnográfico y llevar un diario de campo colectivo y, el segundo, de socialización con todos los maestros de la institución, sobre las motivaciones y búsquedas de la investigación, como una forma de favorecer su disposición a colaborar con ella.

El tercer paso fue la **identificación de concepciones y prácticas religiosas** producto del trabajo etnográfico, que constituyó un primer conjunto de informaciones para el análisis y que contribuyó como soporte para concretar el cuarto paso. Un mes se planteó para este paso metodológico.

El cuarto paso fue el **diseño y aplicación de técnicas** (encuestas y entrevistas), con las cuales se buscó obtener información cuantitativa y cualitativa. En este mismo paso se pretendió realizar la tabulación de las encuestas y la transcripción de los casetes, para que todos los investigadores contasen con esta información.

Tan sólo un mes fue planteado para estas tareas y luego comprobamos que fue muy poco tiempo.

El quinto paso fue el **Planteamiento de Desequilibrios Conceptuales**, categoría que retomamos del texto de Mariño (ya citado), que se entiende como una didáctica para posibilitar el aprendizaje de otras miradas, abrir la discusión sobre las concepciones previas y lograr reafirmarlas, cuestionarlas o replantearlas fundamentadamente. Un mes se planteó para este paso.

Con base en la información obtenida en el trabajo etnográfico y con las técnicas aplicadas, los investigadores, con el apoyo de los asesores, plantearían argumentos y contra-argumentos como factores "desequilibrantes" de las concepciones y prácticas religiosas y no religiosas, que serían trabajadas en el aula en el paso metodológico siguiente.

La intencionalidad del planteamiento de desequilibrios conceptuales tenía relación directa con el sexto paso, pues siendo el centro educativo un lugar de encuentro intercultural y religioso, consideramos que éste debía abrir espacios donde la tolerancia y la convivencia fuesen parte del aprendizaje.

El sexto paso fue el del **Trabajo en el Aula**, en el que se pretendió propiciar un espacio de "negociación" o diálogo cultural entre los estudiantes, en un ambiente de tolerancia y convivencia. Mes y medio fue el tiempo planteado para este paso metodológico.

Cinco momentos lo integrarían:

- **Momento de Sensibilización:** a través de la música, la literatura o el video, se trabajaría la historia personal de los/las jóvenes en el que ellos y ellas

describirían su trayectoria eclesial o religiosa, buscando su sensibilización ante los diferentes caminos seguidos por cada uno/a.

- **Momento de Expresión:** los estudiantes expresarían de una manera creativa sus creencias religiosas en torno a puntos acordados sobre desarrollo afectivo, comunicativo, cognitivo y social, explicando su opción.
- **Momento de Debate entre Estudiantes:** un primer debate se desarrollaría entre estudiantes sobre las concepciones y prácticas expuestas, para que los maestros investigadores supiesen hacia dónde se dirigían las dudas y críticas entre ellos mismos, lo mismo que su argumentación.
- **Momento de Desequilibrios Conceptuales:** los maestros organizarían el debate con base en los argumentos y contra-argumentos establecidos en el paso metodológico anterior, concretando los puntos de convergencia y divergencia, así como los nuevos conocimientos generados.
- **Momento de Diálogo Cultural y Religioso:** en torno a los puntos de convergencia y divergencia, los estudiantes y los maestros investigadores plantearían una "negociación" o diálogo cultural y religioso, del cual se pudiera derivar una actitud colectiva de respeto, tolerancia y la convivencia a nivel religioso.

El séptimo paso metodológico consistió en el **Diseño de la Estrategia Institucional de Acción Educativa** por parte de los maestros investigadores y los asesores, con base en todos los elementos de información, análisis e interpretación sobre la interacción entre la dinámica religiosa y la práctica educativa. Se planteó un mes para ello.

El octavo paso fue la realización de un **Taller de Consolidación del Diseño** con los maestros de la institución, para re-trabajar con ellos y ellas el diseño propuesto de estrategia de acción educativa, discutirlo, mejorarlo y lograr su actitud receptiva

y activa para su aplicación. Con sus aportes se iniciaría la redacción del informe final de la investigación. Un mes abarcaría este paso.

El noveno y décimo paso fueron la **Redacción del Informe Final al IDEP** y la **Publicación de la Experiencia**, respectivamente. El noveno paso tardaría un mes y el segundo dos semanas.

#### 4.4.1. Diseño ideal de estrategia institucional de acción educativa

En este primer paso del trabajo metodológico, se desentrañaron las ideas que poseían cada uno de los investigadores con respecto al tema, discutiéndose las diferentes posturas en cuanto al fenómeno religioso específicamente en la comunidad educativa. Para ello fue interesante recurrir a la aplicación de la pedagogía conceptual, como dispositivo útil para esclarecer las intencionalidades y los objetivos que se perseguían con la estrategia y los elementos a tener en cuenta en la práctica educativa.



Este ejercicio permitió esclarecer los siguientes objetivos e intencionalidades:

- Crear espacios de convivencia religiosa dentro de la institución.
- Orientar la dinámica religiosa con base en criterios comunes.
- Saber cómo educar y actuar crítica y adecuadamente con base en un conocimiento profundo de la dinámica religiosa.
- Se busca tener un conocimiento profundo para saber cómo actuar en circunstancias de conflicto religioso.

A partir de estas intencionalidades, del qué queríamos con la estrategia, se realizó un taller de análisis de las manifestaciones religiosas de los/las estudiantes, teniendo como fuente nuestra práctica cotidiana como maestros, con el cual

obtuvimos un acercamiento más expreso a algunos momentos de “conflicto” religioso que se han presentado en la institución.

Los momentos de “conflicto” que pudimos dilucidar fueron:

- La participación de los estudiantes en la clase de educación física
- La participación en el día de los niños, fiestas, izadas de bandera.
- Las relaciones de pareja, tanto en los estudiantes como con los padres de familia.
- La participación de los padres y estudiantes en las novenas de navidad
- La participación la comunidad educativa en la Semana santa.
- Las fiestas del colegio (día de los profesores).

Los “momentos de conflicto” permitieron configurar una primera estructura del Diseño Ideal de Estrategia Institucional. Con esta primera mirada se puntualizaron tres aspectos en los cuales se debía profundizar para la realización del modelo: el primero de ellos eran las actitudes de los estudiantes frente a lo religioso y los contextos de “conflicto” que se presentaban en la institución, el segundo la caracterización de las Iglesias, doctrinas, creencias y prácticas mágico-religiosas que presentan nuestros estudiantes y como tercer elemento, la propuesta pedagógica de dialogo intercultural. El desarrollo de estos tres aspectos aportarían los elementos para abordar las dificultades y potencialidades que en el campo religioso se presentasen en el colegio. Así que con esta estructura inicial de estrategia sobre el tapete, comenzamos el trabajo etnográfico.

#### **4.4.2. Trabajo etnográfico**

El fin de milenio venía cargado con un fuerte sentido apocalíptico: en los imaginarios de la población se creía que el mundo se iba a acabar y existía en el ambiente temor hacia lo que podría suceder. Este fenómeno se veía crecer con

complejidad, por ello los últimos días del año se intensificaron las observaciones etnográficas en el sector de Jerusalén, que es el lugar donde viven los estudiantes y sus familias. Debido a la amplitud de lugares y personas que se debían observar, se decidió dividir el trabajo etnográfico que se realizaría durante el fin de año. De esta manera, cada investigador realizó un recorrido a los lugares acordados e hizo entrevistas para obtener la información.

Los espacios y los sujetos para estudiar fueron:

- a) Estudiantes no católicos y católicos.
- b) Novenas navideñas en Potosí (Juntas de Acción Comunal, ICES, Iglesia Católica)
- c) Las Iglesias: ¿qué van a hacer en estos días? (El Pacto, Wesleyana, Testigos de Jehová, Pentecostés).

Producto de este trabajo, se obtuvieron algunas informaciones que sirvieron para el análisis del fenómeno religioso en la comunidad y brindó luces para la identificación de concepciones y prácticas religiosas:

- a) Estudiantes no católicos y católicos:

Los estudiantes no católicos afirman que el mundo no se va a acabar como lo estaban haciendo creer antes las Iglesias, y que la llegada de Jesucristo se haría en cualquier momento y no específicamente en el año 2000. Con respecto a la celebración de la novena de navidad por parte de su Iglesia, afirman que ellos se reúnen a orar pero no esperando el nacimiento de Dios, pues él solo nació una vez. Por esta razón, la novena que realizan todos los años los católicos celebrando el nacimiento de Dios está mal, ya que Dios solo nació una vez. Ellos se reúnen para orar por Dios, pero celebrando un cumpleaños más y no como un nacimiento.

Por su parte los estudiantes católicos que constituyen la mayor parte de la población estudiada, no poseían el fervor religioso de fin de año que se observaba en los no católicos. Algunas manifestaciones religiosas que se observaron en esta época fue la participación en el coro de la novena en la iglesia de Potosí y la asistencia a las novenas del barrio.

b) Las novenas del sector:

Se realizaron visitas a las novenas navideñas más numerosas de la comunidad: colegio ICES, a la Junta de Acción Comunal y a la Iglesia Católica; se observó que cada una tiene características particulares:

ICES: El objetivo de la novena de navidad en el colegio, es seguir cultivando el espíritu colectivo. A esta novena asisten en su mayoría niños no mayores de 16 años. Según se observó los factores que los congregan son el regalo que se les da el 24 de diciembre y el lugar de encuentro en que se convierte esta novena, puesto que allí asisten niños tanto de padres católicos como no católicos y todos juegan, cantan y ríen sin ningún tabú religioso. La novena se centra en la reflexión sobre la comunidad, la familia y sobre cómo apoyar los procesos de avance comunitario.

Junta de Acción Comunal: Es una novena tradicional, se basan en la propuesta de la parroquia local. La asistencia a esta novena es de gente adulta que hace parte de la organización comunitaria del barrio, son pocos los niños y jóvenes que asisten allí.

Parroquia: Esta novena es tradicional, la mayor población que asiste allí es adulta, sobretodo el grupo de abuelos que existe en el barrio, aunque el coro es realizado por jóvenes.

Es de anotar que no sólo se hicieron novenas en los lugares anteriormente descritos, sino que algunas familias congregaban varios niños y buscaban regalos para ellos. A su vez, observamos que algunas personas asistían a dos o a las tres novenas del barrio el mismo día, seguramente más por el interés en el regalo y el ambiente lúdico.

c) Iglesias no católicas:

A diferencia de lo que se creía, las iglesias no católicas tomaron el fin de siglo como un fin de año más, sin temores del imaginario de destrucción del mundo.

El 24 de diciembre se realizó la cena que une al grupo para orar y dialogar. Es de anotar que estas celebraciones se hicieron a puerta cerrada, solo ingresaron allí los miembros de la Iglesia. Fue diferente el 31 de diciembre cuando la mayoría de Iglesias no católicas estaba en culto a puerta abierta hasta llegado el nuevo año; su discurso se basaba en que sus creyentes debían comenzar el nuevo año agradeciéndole a Dios por lo que les había dado, y que debían estar unidos en familia sin tener acceso a los vicios mundanos, tal como lo hacía el común de la gente.

Por otra parte, además de las observaciones etnográficas, en este paso metodológico se realizaron dos talleres: el primero, interno del equipo de investigación, sobre cómo realizar el trabajo etnográfico y llevar un diario de campo colectivo y, el segundo, de socialización con todos los maestros de la institución, sobre las motivaciones y búsquedas de la investigación, como una forma de favorecer su disposición a colaborar con ella.

En el primer taller se analizó la dimensión del trabajo etnográfico, los pasos que se deben seguir para poder realizar una descripción que nos lleven más allá de los

simples datos; cómo la etnografía observa las intenciones, los sentidos y significados de los hechos culturales, en los cuales se encuentra inmerso cada sujeto pero, a su vez no ver al sujeto como aislado, sino en su relación con el contexto del cual hace parte.

El segundo taller, lo realizamos en dos jornadas con los/las profesores/as de la institución. Durante las dos reuniones se observó interés por parte de los docentes en el proyecto, ya que coincidieron en que éste les permitiría abordar mejor su práctica educativa

La socialización del proyecto constó de los siguientes puntos:

1. Planteamiento del problema de investigación: (casos de conflicto y espacio intercultural).
2. Ejercicio de pedagogía conceptual abordando el título del proyecto.
3. Objetivos, metodología, cronograma, presupuesto.

Durante el desarrollo del primer punto, surgieron anécdotas de algunos profesores que habían vivido en su práctica "conflictos religiosos"; fue interesante en la medida en que sé amplio el horizonte sobre los momentos de "conflicto" en la institución. En esta primera parte fue palpable el interés y la motivación mostrada hacia el proyecto ya que los docentes son conscientes de la falta de una propuesta clara frente al fenómeno religioso en la institución.

También pudimos constatar que algunos docentes poseen sus propias estrategias para abordar el fenómeno religioso a partir de sus concepciones tanto pedagógicas como religiosas, por ejemplo, algunos profesores al comentar su anécdota hacían evidente su intolerancia frente a explicaciones mítico - religiosas de los estudiantes, en contraste con las científicas; otros le restaban importancia al fenómeno y lo consideraban intrascendental, pero también existían posiciones de

algunos docentes que toleraban las manifestaciones religiosas e incluso mostraban interés por conocer lo que los estudiantes piensan.

En el segundo punto de la socialización (explicar el título del proyecto), recurrimos a un ejercicio de pedagogía conceptual; ~~ya~~ ya que consideramos que esta metodología permitiría explicar el proyecto desde su mismo título, a partir de los conceptos que lo integran.

*Diseño ideal*

Para realizar el abordaje conceptual del título dividimos a los maestros en parejas y a cada una le asignamos una de las palabras en que está conformado. Con base en los mentefactos, se pidió a los profesores que con respecto al concepto que se les había asignado contestaran: 1. Qué es, en que categoría más grande, más amplia se enmarca, 2. Qué características posee, 3. De qué se diferencia, 4. Qué subdivisiones posee o si existen diversas versiones del concepto.

De la conceptualización del título de nuestro proyecto obtuvimos los siguientes resultados:

Dinámica: Es un movimiento que se caracteriza por ser una acción, una obra, un ejercicio, una interacción. Se diferencia de la quietud, la calma y la pasividad.

Religiosa: Es una relación con un ser superior, se caracteriza por cultos y doctrinas, se diferencia del materialismo y la ciencia. Las subdivisiones que posee son: el ocultismo, practicas tribales, diferentes Iglesias.

Interacción: Es una relación, que se caracteriza por ser una acción y relación con un objeto o con el medio.

Práctica: La práctica es una acción, un método, se caracteriza por poseer habilidad y conocimiento. Se diferencia de la quietud.

Educativo: Es una socialización, se caracteriza por ser formación, instrucción, capacitación en un espacio.

Diseño: es un plan, una metodología, se caracteriza por tener pasos a seguir en los cuales existe una relación entre cada uno, procesos que poseen una intencionalidad, se diferencia de la improvisación, la copia y la reproducción.

Ideal: Lo ideal es lo óptimo, lo que se desea, se caracteriza por ser ficticio, se diferencia de lo indeseado.

Estrategia: Son procesos a seguir con una intencionalidad, con una finalidad, se caracteriza por la organización, la planeación, la acción, por estar integrada de procedimientos, se diferencia de la improvisación y la espontaneidad, se subdivide en tácticas, metas, etapas.

Institucional: Es lo establecido y lo reconocido, se caracteriza por existir normatividad, establecimiento, legalidad, permanencia, relaciones, jerarquía. Se diferencia de la informalidad y la espontaneidad. Se subdivide en Iglesia, familia, colegio, comunidad.

Acción educativa: La acción educativa se presenta en todos los espacios, es permanente y para ella se necesita de una relación social. Se diferencia de la quietud.

En nuestro caso esta práctica permitió mostrar los alcances reales del proyecto y que los docentes comprendieran y compartieran sus búsquedas.

Encontramos que en la mayoría de los profesores había apertura y tolerancia frente a las manifestaciones religiosas de los estudiantes, pero que también existían docentes que eran hijos de la modernidad, en el sentido que reducían sus explicaciones a visiones científicas, pues para ellos la ciencia abarca la totalidad de las explicaciones y rechazan cualquier otra forma de conocimiento. En el contexto de la modernidad, la formación religiosa ha sido relegada a la Iglesia y la formación científica a la escuela, a pesar que lo religioso es parte de lo humano y lo humano fundamento de la escuela. La escuela sigue siendo hija de la modernidad y por ello sus currículos están guiados a explicar el mundo desde una visión científica donde no cabe una explicación mítica - religiosa.

Concluimos también que lo interesante de la propuesta radica en que no partimos de un esquema a seguir, sino que estamos construyendo una metodología; que dicha metodología no surge de un diseño preestablecido general, sino que es parte de nuestra búsqueda de caminos de diálogo cultural religioso.

#### **4.4.3. Identificación de concepciones y prácticas religiosas**

Al principio de este paso hubo dificultad en superar el nivel descriptivo de la información hacia un nivel más analítico. Contábamos con informaciones puntuales y anecdóticas obtenidas durante el trabajo etnográfico y durante las sesiones de socialización con los maestros de la institución, pero no sabíamos con qué criterio organizarlas, a pesar de contar con la estructura inicial de la estrategia de acción educativa. De esta manera transitamos por un tiempo en terreno resbaladizo. Nos hacía falta categorizar de manera adecuada tal cúmulo de información.

Frente a esta confusión, fue importante la labor de Fernando Torres, nuestro asesor, quien contribuyó a aclarar una primera categorización de las concepciones

y prácticas religiosas recogidas, es decir, enmarcó en temas generales la información para desde allí identificar las concepciones y prácticas religiosas y, luego, poder abordar las preguntas concretas en el siguiente paso metodológico que era el diseño y aplicación de las técnicas (entrevistas y encuestas). Tales categorías fueron:

- Ciencia y religión
- Cuerpo y religión
- Genero y religión
- Poder y religión

Estas categorías contribuyeron a organizar las informaciones y a constituir preguntas sobre su vivencia en la comunidad educativa, tópicos hacia donde se dirigirían las encuestas y entrevistas.

#### **4.4.4. Diseño y aplicación de técnicas de investigación**

Primero se comenzó con el diseño de la encuesta. Para ello cada investigador propuso un borrador de encuesta y sobre las propuestas se diseñó la encuesta final. La idea de la encuesta que se realizaría debía permitir ser aplicada a una muestra integrada por el conjunto de componentes poblacionales de la comunidad educativa (estudiantes, padres/madres de familia, profesores/as, miembros de Iglesias), puesto que era muy dispendioso e inoperante crear encuestas separadas para cada tipo de población. Sin embargo, la tabulación sí fue discriminada por componentes poblacionales, para mostrar con mayor claridad las tendencias de cada una.

Al tener el diseño final de la encuesta, se hizo evidente que no podía ser aplicada a toda la población, pues los niños de primaria que se encuentran entre 9 y 11 años (grados cuarto y quinto) no conocían algunos conceptos de la encuesta por

ser muy abstractos y en general las preguntas no eran comprensibles para estas edades. Por ello se decidió buscar una técnica diferente a la encuesta que sí permitiera abordar las creencias religiosas en los niños, la estrategia finalmente escogida fue la representación por dibujos, teniendo como antecedente que en estos dos cursos se estaba trabajando sobre las creencias religiosas de los primitivos, con base en ello se le realizaron preguntas a los estudiantes y a partir de allí ellos debían hacer la representación por dibujos, preguntas como ¿Qué es Dios?, ¿Qué es la Iglesia para ti?

En cuanto a la aplicación de entrevistas, se realizaron entrevistas semi-estructuradas buscando conocer la fundamentación a nivel religioso o no religioso de las personas entrevistadas en cuanto a las categorías establecidas en el paso metodológico anterior. En tal sentido, las entrevistas estuvieron orientadas sobre temas como la trayectoria religiosa, las creencias y doctrinas frente a la ciencia, los momentos de conflicto religioso tanto en la escuela como en la comunidad, el papel de la mujer en la Iglesia, la organización de la Iglesia, etc. También se hizo hincapié en los momentos de conflicto que se habían determinado con anterioridad (clase de danzas, teatro, educación física, sociales, naturales, celebraciones, novenas, semana santa, día de los niños).

Este paso del diseño y aplicación de las encuestas y las entrevistas estuvo un poco retrasado porque confluyeron dos demoras: primero, lo dispendioso de concertar a las personas encuestadas y entrevistadas, tomando en cuenta que tan sólo calculamos un mes para unas tareas que requieren por lo menos del doble; segundo, este paso coincidió con la entrega del primer informe al IDEP correspondiente a la primera mitad del proyecto (seis meses) que nos absorbió bastante dedicación, pues además debimos hacerle unas correcciones. De tal manera, no alcanzamos a hacer en su totalidad las encuestas ni todas las entrevistas planeadas.

#### 4.4.5. Planteamiento de Desequilibrios Conceptuales

Se pretendía en este paso, que el equipo de investigación planteara argumentos y contra-argumentos en relación con las concepciones y prácticas religiosas y no religiosas conocidas en el trabajo etnográfico y con las técnicas aplicadas, para que fuesen factores "desequilibrantes" que llevaran al discernimiento de las creencias de todos los/las estudiantes en el paso metodológico siguiente.

Empero, las discusiones y las dificultades del equipo al intentar plantear argumentaciones o contra-argumentaciones pusieron de presente tres cosas: que es muy difícil pensar en un contra-argumento para algo de lo que uno también está convencido y que, en el mejor de los casos, se puede desencadenar una serie de convencimientos muy extensa. Por otra parte, es difícil mantenerse neutro en estos temas y se puede caer en tomar partido por algún tipo de argumento o contra-argumento, inclinando la balanza hacia algún lado. Por último, el aprieto aumenta porque se esgrimen argumentos en los lenguajes distintos en los que se inscriben la religión y la ciencia: el simbólico y el sígnico.<sup>14</sup>

En consecuencia, se fue viendo que la forma de plantear y generar un "desequilibrio" de forma adecuada era a través de preguntas, no de contenidos concretos.

Desde esta mirada y a la vez teniendo en cuenta las categorías planteadas anteriormente (poder y religión, ciencia y religión, cuerpo y religión, género y religión), se plantearon algunas preguntas que tuvieran que ver propiamente con cada una y, asimismo, sirvieran para que el estudiante se interrogara sobre sus creencias.

---

<sup>14</sup> Véase: capítulo II, Referentes Conceptuales, numeral 1.3

Preguntas como:

- Género y religión:

- ¿Qué papel cumple la mujer en la Iglesia a la que usted asiste?
- ¿Cuáles diferencias hay en cuanto a lo religioso entre hombres y mujeres?
- ¿Por qué cree que la mujer no puede ser Papa?

- Poder y religión:

- Explique la estructura jerárquica de su Iglesia
- ¿Cómo se accede a los máximos cargos o dignidades en su Iglesia?
- ¿Qué papel cumple su Iglesia en la comunidad?

- Ciencia y religión:

- ¿Cómo se originó el mundo?
- ¿Cómo se originó el ser humano?
- ¿Qué diferencia existe entre las versiones que ve en el colegio y las que ve en la Iglesia?

- Cuerpo y religión:

- ¿Para qué es el cuerpo según su Iglesia?
- ¿Su forma de actuar o vestirse está relacionada con sus creencias religiosas?
- ¿En qué ocasiones el ser humano peca?

Estábamos claros que la finalidad de las preguntas desequilibrantes no era adoctrinar a los/las estudiantes ni que dejaran de creer en lo que creían, sino que consistía en mostrar que hay cuestiones fundamentales cuyos abordajes y explicaciones se hacen desde diferentes cosmovisiones y de una manera argumentada. En el fondo el problema era confrontar diferentes "verdades" y, en este sentido, comenzó a emerger un tema de carácter filosófico: la ética.

Fue en este paso metodológico de planteamiento de “desequilibrios conceptuales” donde surgió la inquietud por el tema de la ética -que inicialmente llamamos con muchas dudas “ética civil”-, pues intuimos nos podría ayudar a esclarecer el tratamiento pluralista que frente a las “verdades” religiosas o no religiosas puede tener el diálogo cultural.

#### 4.4.6. Trabajo en el aula

El paso metodológico de trabajo en el aula resulta ser uno de los más importantes, puesto que en él intervinieron los/las estudiantes directamente, expresando sus ideas, intercambiando opiniones, escuchando la de los otros y ampliando su panorama.

Dentro de este paso metodológico se comenzó por el momento de *sensibilización* a través de la película “Hermano Sol, Hermana Luna”, la cual cuenta la historia de San Francisco de Asís, que pensamos motivaría a los estudiantes a sincerarse frente a su opción religiosa. Efectivamente a sí fue, incluso para los/las estudiantes no católicos/as.

Es necesario aclarar aquí que los momentos establecidos en la metodología de trabajo en el aula, no se realizaron consecutivamente, pues la misma dinámica grupal generó que cada uno de los pasos se fuera presentando sin un orden formal; por ejemplo en el primer momento, el de *sensibilización*, muchos estudiantes expresaron sus puntos de vista sobre la opción religiosa escogida por Francisco, y se planteaban sus interrogantes, interpretaban la historia de San Francisco e incluso algunos estudiantes se identificaban con ella o con alguna parte; es decir, sin haberlo programado, se inició el segundo paso metodológico, el de *expresión*.

Para este segundo momento de *expresión*, los/las estudiantes, realizaron relatos sobre sus "historias de vida desde lo religioso": el devolverse al pasado y pensar el por qué se posee una creencia religiosa determinada, llevó a los/las estudiantes a cuestionarse, incluso a los no creyentes, quienes no sabían qué escribir en su historia religiosa. Fue interesante la dinámica, puesto que en algunos trabajos los/las estudiantes recurrieron a sus padres para poder realizarlo, contribuyendo al dialogo y la reflexión con respecto al tema religioso.

En las historias de vida desde lo religioso se hizo evidente que la mayoría de los estudiantes observaron su propio interior, tratando de explicar sus creencias, para ello, los/las mismos/as estudiantes, sobretodo de grado noveno, décimo y undécimo, se plantearon interrogantes como por ejemplo: "¿En qué creo?" "¿Por qué creo en Dios?" "¿Por qué pertenezco a equis Iglesia?"

Las historias de vida desde lo religioso, a la vez de haber sido un punto importante en la metodología de trabajo en el aula, también contribuyó a corroborar algunos presupuestos de los datos que habían arrojado las encuestas, como lo fue el de las confusiones a nivel religioso.

Los tres momentos restantes, *debate*, *desequilibrios* y *diálogo*, se presentaron conjuntamente; para el primero de ellos se organizó una mesa redonda donde los estudiantes comentarían sus historias de vida y sus opciones religiosas o no religiosas. Al comenzar la socialización de las historias de vida, los estudiantes crearon debate frente a las creencias o no creencias de sus compañeros, plantearon sus propias preguntas que, en muchos casos, habían sido escritas en sus historias.

Para el planteamiento de *desequilibrios*, que ya se había comenzado en el momento anterior, se utilizaron las preguntas descritas en el paso metodológico

correspondiente a los desequilibrios conceptuales. Las preguntas generaron mayor polémica, pues en preguntas tales como: ¿Cómo se originó el universo?, generó un debate de argumentos. A la vez, algunos no sabían que contestar, pues se interrogaban si contestaban desde sus creencias o desde lo que se les enseñaba en el colegio.

Los debates eran candentes, cada uno defendía sus ideas y las argumentaba, o se auto-interrogaba; quienes creían tener claridad en sus creencias se cuestionaban, quienes pertenecían a Iglesias no católicas argumentaban, los que no pensaban igual, contra-argumentaban.

Finalmente, el *dialogo cultural* permitió reflexionar sobre los diversos puntos de vista que existen en el salón, permitió analizar que cada uno posee sus argumentos sobre lo que piensa y que, a la vez, otros poseen argumentos distintos, que en momentos se convierten en contra-argumentos.

Los estudiantes concluyeron que resultó ser muy enriquecedor el escuchar los planteamientos del otro y, en muchos casos, defender sus creencias a partir de las preguntas de sus compañeros; otros se comenzaron a cuestionar sobre lo que creían, otros corroboraron sus creencias y ampliaron su horizonte.

#### **4.4.7. Diseño de la Estrategia Institucional de Acción Educativa**

El séptimo paso metodológico, consistió en el planteamiento más perfeccionado, por parte del equipo de investigación, de la estrategia institucional de acción educativa, con base en todos los elementos de información, análisis e interpretación acumulados.

El equipo de investigación se reunió en varias ocasiones, especialmente en dos jornadas intensas de trabajo para el análisis global y profundo del conjunto de la información (proveniente de encuestas, entrevistas, observación etnográfica, diario de campo, trabajo en el aula). A través de la lectura paciente de los materiales, se logró encontrar relaciones sugerentes entre los datos y, de esta manera, logramos visualizar tres contextos de la dinámica religiosa: uno que incorporaba fenómenos amplios a nivel mundial o continental que incidía a nivel local, otro relacionado con las culturas juveniles urbanas y, otro contexto propio de la cultura escolar del ICES en cuanto al campo de lo religioso.

Sugerimos también una serie de actividades tendientes a la formación sobre diálogo cultural para profesores/as, y a la expresión religiosa de los/las estudiantes en el colegio. Además, pensamos en la necesidad de unas opciones éticas que retomaran el proyecto educativo Escuela-Comunidad para que orientaran la acción.

De esta manera, redactamos un pequeño material de trabajo para exponer estos puntos a los/las profesores/as de la institución, para su discusión, ampliación y consolidación.

#### **4.4.8. Consolidación del diseño de Estrategia Institucional de Acción Educativa**

El taller se realizó casi con el cien por ciento de los/las profesores/as del colegio de las tres jornadas. Allí se presentó el desarrollo de la investigación, se hizo una lectura en subgrupos del análisis del equipo sobre los resultados de la encuesta, y se discutió la propuesta presentada a través del material preparado para ello.

En primer lugar, los/las maestros/as constataron la importancia del tema, solicitaron algunas aclaraciones del marco conceptual de la investigación y aportaron sus puntos de vista. Se evidenció la diversidad de posturas de los/las profesores/as frente a lo religioso, pero a su vez se llegó a confirmar que lo religioso es un fenómeno que no podemos pasar por alto, sino que se debe estudiar para poder actuar adecuadamente en la escuela.

Hubo análisis y discusiones muy interesantes sobre el reconocimiento de los sujetos en la escuela, la incidencia de fenómenos como la globalización y el postmodernismo, la actitud pedagógica del maestro frente al tema religioso en la escuela, la dimensión religiosa de los mismos profesores/as, el dogmatismo de la ciencia y de la religión, la labor docente, etc.

Preguntas como las siguientes surgieron allí:

- ¿Debo o no, tocar el tema de la religión?
- ¿Debo mantenerme en la perspectiva científica?
- ¿El maestro debe tomar posición?
- ¿Cómo se toma partido?

Observamos que aunque hay ya una actitud asentada de diálogo, hace falta profundizar más sobre la pedagogía del diálogo cultural y volvió a evidenciarse la necesidad de una fundamentación desde la ética.

Finalmente, divididos por grupos de área, los/las profesores propusieron líneas de acción en relación con la estrategia y propusieron algunas actividades a realizar en cada una de ellas.

## CAPÍTULO 2

### REFERENTES CONCEPTUALES

#### 1. La Religión

##### 1.1 La religión: continente de lo sagrado

"Religión" es uno de esos conceptos que como "Cultura" envuelve una multiplicidad de fenómenos que complican su definición. Cuando nos referimos al término "religión", fácilmente lo asociamos con dios o poderes trascendentes, a manifestaciones cúllicas y a estructuras eclesiales y sus marcos doctrinales.

Partiendo de esta noción primera, encontramos una gran variedad de religiones a lo largo y ancho del mundo, cuya diversidad pone de presente que las religiones se ubican en la historia y procesos culturales particulares, es decir, surgen y se transforman en contextos concretos de tiempo y espacio.

Por otra parte, la permanencia misma de las manifestaciones religiosas a través del tiempo y del espacio, evidencia que en cada época y lugar, el ser humano ha presentado esta facultad de "religar" su experiencia personal y colectiva con un orden trascendente e inefable: **lo sagrado**.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> DURAND, Gilbert. El hombre religioso y sus símbolos. En: RIES, Julien (Coord.) Tratado de antropología de lo sagrado I. Los orígenes del homo religiosus. Trotta, Madrid, 1995, pag. 75.

El orden de lo sagrado incorpora relatos míticos, ritos, autoridades, comunidades, geografías y objetos que corresponden a una construcción de sentido, donde lo religioso surge de la necesidad humana de lograr que su experiencia sea algo comprensible, dándole forma y orden para entenderla.<sup>16</sup>

Cada grupo humano construye una **cosmovisión**, es decir, un ordenamiento, una clasificación de todo cuanto existe, constituyendo maneras particulares de pensar y vivir la realidad. Lo real es una construcción social de la cual no sólo surgen los contenidos y formas de lo sagrado, sino que lo religioso es una mediación principal en tal construcción.

De acuerdo con Clifford Geertz (1991), la cultura es un entramado de estructuras de significación, es decir, de complejos simbólicos, de lenguajes, marcos interpretativos, entretreídos en una urdimbre dinámica.<sup>17</sup>

Tales estructuras de significado constituyen el concepto de **mito** que, lejos de una evaluación etnocéntrica que lo asocia con fábulas y cuentos irracionales, constituye lo que es la realidad para una cultura, una realidad tan evidente que no se duda de ella.

Al igual que con el concepto de mito, se acostumbra a asociar lo imaginario con fantasía y falsedad. Pero lo **imaginario** también es una forma particular de crear realidad, de pensarla, sentirla y de actuar frente a ella.<sup>18</sup> Los imaginarios se construyen socialmente a través de diferentes fuentes que intervienen en su

---

<sup>16</sup> GEERTZ, Clifford. *Ethos, visión del mundo y análisis de los símbolos sagrados*. En: RUEDA, Marco y MORENO, Segundo (Comp.). *Cosmos, hombre y sacralidad. Lecturas dirigidas de antropología religiosa*. Abya-Yala, Quito, 1995, pag. 109.

<sup>17</sup> GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Gedisa, México, 1991

<sup>18</sup> Cfr. CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets, Barcelona, 1983, 2 v.

configuración: experiencias personales, experiencias de personas conocidas, lo que se dice en la televisión o la radio, los rumores que se comentan por ahí, etc.

Las diferentes estructuras míticas y los diversos imaginarios se encuentran constituidos o permeados por concepciones religiosas que hacen parte de lo que es real para una sociedad o para un grupo de la sociedad, de tal manera, lo religioso no puede ser desechado como formas irracionales y fantásticas opuestas a la realidad.

Sin embargo, aunque la diversidad de religiones pone de presente la diversidad de cosmovisiones y, en consecuencia, de realidades, no hay que olvidar que los procesos históricos, sociales, políticos y económicos inciden no sólo en los contenidos y formas de lo sagrado, sino en los contenidos y formas de la realidad que propone la religión.

En este sentido, frente a la posibilidad de un relativismo religioso, surge la inquietud por una ética civil que reconozca los derechos y los deberes éticos de todas las personas, independientemente de su creencia religiosa. Es un horizonte que queda por explorar.

### **1.2 Religión y Religiosidad: más allá de los términos, una cuestión de poder**

Los trabajos de los y las científicos/cas sociales muestran un uso particular de los términos "religión" y "religiosidad" de acuerdo al enfoque que cada uno/a les atribuye. Dos enfoques pueden apreciarse:

Un enfoque distingue entre creencias y prácticas religiosas, correspondiendo a las primeras el término religión y, a las segundas, el término religiosidad, distinción incluso expresada en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua.<sup>19</sup>

Las prácticas comprenden en este enfoque las manifestaciones rituales, los comportamientos, los objetos simbólicos, mientras las creencias refieren a un orden teórico y doctrinal.

Aunque un criterio epistemológico parece subyacer a la distinción de los términos, otro enfoque encuentra una marca de poder en tal distinción.

Para María Jesús Buxó (1989), la distinción entre religión y religiosidad incorpora una postura que privilegia la religión oficial en detrimento de la religión popular.

Es frecuente el uso del concepto de religiosidad popular entendido como un tipo de experiencia religiosa menor, inferior, secundaria o supersticiosa respecto a los principios ortodoxos y ceremonias rituales de la religión oficial. Esta posición y actitud diglósicas se fundamentan en una definición de religión elitista constituida en la creencia de la superioridad del corpus teológico, la doctrina moral y usos ceremoniales cíclicos y uniformes, frente a otros modos de experiencia religiosa más cotidianos, ingenuos, milagrosos e intimistas.<sup>20</sup>

Desde este enfoque, la valoración en términos de verdad de la teoría sobre la práctica, extralimitaría su función epistemológica para hacer depender a esta

<sup>19</sup> SÁNCHEZ HERRERO, José. Religiosidad cristiana popular andaluza durante la edad media. En: ÁLVAREZ SANTALÓ *et al.* (Coords.). La Religiosidad Popular. Antropología e historia. Barcelona, Anthropos, 1989, pag. 105. Volumen I.

<sup>20</sup> BUXÓ, María Jesús. Introducción. En: *Op. Cit.* ÁLVAREZ SANTALÓ *et al.* II. Vida y muerte: La imaginación religiosa, pag. 8

última de los criterios de la primera. Así, las creencias, doctrinas o dogmas que corresponderían al término "religión", estarían determinando la autenticidad u ortodoxia de las prácticas o "religiosidad". En consecuencia, los hacedores y voceros de la teoría autorizados por el poder religioso oficial, poseen el criterio de validez sobre las prácticas y los practicantes, cuya experiencia religiosa no es académica ni letrada ni autorizada, sino de sentido común, oral y espontánea. De aquí que generalmente la religiosidad sea popular, es decir, vivida por quienes tienen una experiencia cultural subalterna en relación con el poder.

José Luis García García (1989) describe varias formas de como se percibe a la religión popular:

Unas veces la religión popular es vista como un conjunto de restos de creencias y prácticas pertenecientes a otros sistemas religiosos y que perduran integradas en la religión dominante; otras, se trataría de un producto híbrido, resultado del encuentro de la verdad oficial con la ignorancia del pueblo –formas inadecuadas de entender y practicar la religión oficial-; y siempre la religión popular supondría una asimilación del fenómeno religioso que en relación con la religión oficial, se situaría en una mayor o menor distancia de la ortodoxia pura, aunque solo sea por la desviación inherente a la forma como el pueblo entiende y practica la religión oficial.<sup>21</sup>

Nótese que con este segundo enfoque ya no se habla de religiosidad popular, sino de religión popular, independientemente que se aborden las creencias o las prácticas. Aquí el criterio es más la reivindicación política y cultural de la población subalterna con el término religión.

---

<sup>21</sup> GARCÍA GARCÍA, José Luis. El contexto de la religiosidad popular. En: Op. Cit. ÁLVAREZ SANTALÓ, et al., pag. 19

Tomando posición desde la investigación presente, asumimos, por una parte, el sentido que reconoce en las prácticas religiosas –particularmente populares- una manifestación de diversos procesos culturales e históricos, que si bien son objeto de análisis y crítica desde las ciencias sociales, no dependen del criterio de validez originado en un cuerpo teórico doctrinal y mecanismos de control de religión o Iglesia alguna.

Por otra parte, reconocemos la utilidad metodológica de diferenciar creencia de práctica religiosa, pero sin llegar a dicotomías ni a asignar un término diferente para cada aspecto. Por lo tanto nos referiremos a creencias y prácticas religiosas como aspectos de la religión.

### **1.3 La religión: una forma de conocimiento**

Siguiendo a Joan-Carles Mèlich (1996): “Conocer no es ni reproducir ni representar. La idea de que el conocimiento es una representación del mundo o de la ‘realidad’ debe ser rechazada con el mayor énfasis. Conocer no es reflejar el mundo, sino crearlo. Conocer, sea científicamente o no, no es representar, sino construir.”<sup>22</sup>

De tal forma, la construcción de lo real es así mismo creación de conocimiento y en tanto la religión es una mediación en esta construcción, la religión es una forma de conocimiento.

La discusión sobre la condición de conocimiento entre el mito y la ciencia ha ocupado a muchos intelectuales, que con frecuencia han polarizando sus opciones. Con este respecto Mèlich aporta tres claridades: primero, que tan

<sup>22</sup> MÈLICH, Joan-Carles. Antropología simbólica y acción educativa. Paidós, Barcelona, 1996, pag.

intolerante es una actitud positivista que rechaza el conocimiento mítico, como la actitud "neorromántica o neomística" que rechaza al conocimiento científico; segundo, que el mito incorpora una racionalidad distinta a la racionalidad científica, y que de ninguna forma el mito es contrario u opuesto a la razón; tercero, que la diferencia entre mito y ciencia se encuentra principalmente en el lenguaje con el que construyen su conocimiento: mientras para la ciencia es el concepto y el signo, para el mito es el símbolo y la imagen.<sup>23</sup>

Para este autor, son básicamente dos los modos de conocimiento mítico: la religión y el arte (narrativa, teatro, poesía, pintura, escultura, arquitectura, música, cine, etc.). Los símbolos e imágenes que los constituyen logran una profundidad que no alcanza el lenguaje sígnico, pues los signos son perfectamente traducibles a otros lenguajes, mientras los símbolos no, expresando experiencias humanas imposibles de comunicar de otro modo.

Las formas simbólicas (arte y mito) permiten construir una realidad oculta a otros modos de conocimiento. Lo simbólico no enmascara el mundo, no es una alegoría de algo oculto, sino una creación de "ámbito", de "horizonte de significado". Como "constructor", el símbolo añade un nuevo valor a un objeto, a una acción, un valor que no tenía anteriormente. Lo simbólico es una "apertura de mundo". El símbolo da significado a las acciones sociales.<sup>24</sup>

Los símbolos se desenvuelven en una dimensión que tiene que ver con la construcción misma de sentido, de creación y ordenamiento del mundo. De aquí que el orden de lo sagrado -aquello trascendente e inefable- sólo pueda ser expresado simbólicamente.

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, pags. 24-26

<sup>24</sup> *Ibid.*, pag. 67

Las formas y contenidos de lo sagrado son infinitas y su riqueza simbólica muy compleja. De acuerdo con Mircea Eliade (1995):

La heterogeneidad de los "hechos sagrados", que turba desde un principio, llega poco a poco a paralizarnos. Porque se trata de ritos, de mitos, de formas divinas, de objetos sagrados y venerados, de símbolos, de cosmogonías, de teologúmenos, de hombres consagrados, de animales, de plantas, de lugares sagrados, etc. Y cada categoría tiene su morfología propia, de una riqueza exuberante e intrincada. Nos encontramos así ante un material inmenso y heteróclito, ya que un mito cosmogónico melanesio o un sacrificio brahamánico no tienen menos derecho a ser tomados en consideración que los textos místicos de una santa Teresa o de un Nichiren, que un tótem australiano, un rito primitivo de iniciación, el simbolismo del templo Barabudur, la vestidura ceremonial y la danza de un chamán siberiano, las piedras sagradas que encontramos por doquier, las ceremonias agrarias, los ritos de las grandes diosas, la instauración de un rey en las sociedades arcaicas o las supersticiones vinculadas a las piedras preciosas etc.<sup>25</sup>

La religión, como continente de lo sagrado y forma de conocimiento, no se encuentra sin embargo en un estado de puro significado, en una suerte de éter simbólico y epistemológico, sino que compenetra y es compenetrada por todas las esferas de la vida individual y social.

---

<sup>25</sup> . Op. Cit. ELIADE, Mircea. Tratado de historia de las religiones. En: RUEDA, Marco y MORENO, Segundo (Comp.) Cosmos, Hombre y sacralidad, pag. 10

Geertz (1995) señala que los significados religiosos:

sólo pueden ser "almacenados" en símbolos: una cruz, un creciente o una serpiente con plumas. Tales símbolos religiosos, bien dramatizados en rituales o mencionados en mitos, son sentidos para aquellos para quienes son resonantes, como una forma de resumen de lo que es conocido respecto a la manera de que el mundo es, la calidad de vida emocional que propugna y la manera como uno debe comportarse mientras se está en él. De esta manera, los símbolos sagrados relacionan una ontología y una cosmología a una estética y una moral.<sup>26</sup>

Las creencias y prácticas religiosas de una sociedad tienen que ver con los valores, el sistema jurídico, la vida afectiva y psicológica, la integración y la desintegración social, la identidad nacional, la arquitectura, la pintura, el trabajo, etc. Infinidad de manifestaciones y contextos sociales se entrecruzan con lo religioso.

De aquí que es tan complejo el campo de lo religioso y tan complicada la definición conceptual de religión, más aún cuando nuevas formas religiosas se presentan en la modernidad contemporánea.

#### **1.4 Ampliación del campo religioso en la modernidad**

Actualmente, los investigadores sociales hacen conciente la influencia que sobre el concepto mismo de religión ha ejercido la cultura occidental heredada y su cosmovisión cristiana, causa por la cual frecuentemente "las demás formas de lo

<sup>26</sup> Op. Cit. GEERTZ, Clifford. Ethos, visión del mundo y análisis de los símbolos sagrados. pag.92

sagrado o lo religioso son enjuiciadas como degeneración o pérdida de lo sagrado en el mundo moderno" <sup>27</sup>

Por una parte, la multiplicidad de manifestaciones religiosas ha puesto en cuestión las fronteras entre "lo sagrado" y "lo profano", máxime cuando muchas de ellas integran bailes, música, comida, licor, sexo, que a primera vista dan la impresión de una incongruencia o contradicción frente a la pureza y sublimidad atribuidas a lo religioso.

Por otra parte, las teorías sobre la "secularización" de los tiempos modernos por causa de los avances científicos y tecnológicos que habrían producido una desacralización de la vida, han cedido terreno frente a la constatación de una re-vinculación religiosa y el surgimiento de nuevas formas y contenidos religiosos.

De tal forma, se ha empezado a desligar el concepto de religión de las religiones institucionalizadas, haciendo visibles relaciones y correspondencias religiosas en la ciencia, la política, el arte, la música, el deporte, la sexualidad, la informática, la economía, etc. Se ha encontrado que muchas actividades seculares presentan elementos rituales que imitan gramáticas y comportamientos de culto, títulos jerárquicos, léxico, ornamentos. El partidismo político es un ejemplo conocido de manifestación con características religiosas, que se pueden encontrar también en algunos conciertos musicales o en la afición futbolística.

A estas manifestaciones en contextos no institucionalmente religiosos se les ha llamado "religiones seculares" que, según Mardones (1997) son muestra de un

---

<sup>27</sup> MARDONES, José. Sobre el concepto de religión en el análisis de la modernidad religiosa. En: FERRO MEDINA, Germán (Comp.). Religión y Etnicidad en América Latina. ICAN, Santa Fe de Bogotá, 1997. Tomo I, p. 3

"dispositivo estructurante de lo religioso moderno"<sup>28</sup>, es decir, la modernidad estaría produciendo sus propias formas religiosas.

La novedad de estos abordajes es interesante en tanto amplía el campo de lo religioso dando cuenta de fenómenos contemporáneos. Sin embargo, no sólo los límites de la investigación en curso sino las mismas características de la modernidad latinoamericana imponen otras prioridades.

### 1.5 Modernidad latinoamericana y mutación religiosa

La modernidad latinoamericana tiene características particulares que derivan de su proceso histórico y cultural, que la hacen diferente de la modernidad europea y que en el campo de los estudios de religión descentran el enfoque de "secularización" que ha predominado en el viejo mundo. Siguiendo a Jean Pierre Bastian (1997), tal vez una de las mayores diferencias entre la modernidad europea y la latinoamericana, consista en que la primera sufrió un proceso acelerado de "secularización" o de relegación de lo religioso a la esfera de lo privado, a partir de siglo XIX y durante el siglo XX, mientras en Latinoamérica estas manifestaciones no habrían sido generalizadas ni profundas hasta la segunda mitad del siglo XX.<sup>29</sup>

Desde la conquista ibérica hasta la década de 1950, la hegemonía del orden católico se había mantenido en el continente sorteando las oposiciones ilustradas, liberales radicales, protestantes, comunistas, a las que señaló y persiguió como sus enemigas. Era una hegemonía apoyada por las élites criollas que encontraron en la Iglesia Católica y en el catolicismo, una forma de mantener la identidad nacional frente a la fragmentación regional y política.

<sup>28</sup> *Ibid.*, pag. 8

<sup>29</sup> BASTIAN, Jean-Pierre. La mutación religiosa de América Latina. Para una sociología del cambio social en la modernidad periférica. Fondo de Cultura Económica. México, 1997.

A pesar que en las constituciones de la segunda mitad del siglo XIX de los incipientes estados-nación latinoamericanos se proclamaba la libertad de culto, las prerrogativas para la Iglesia Católica eran políticamente corrientes y culturalmente aceptadas. Para Bastian "la América Latina independiente nació a la modernidad jurídica antes de nacer a la modernidad religiosa".<sup>30</sup>

Colombia no fue la excepción. El magistrado de la Corte Constitucional Carlos Gaviria Díaz (1997), afirma que:

Justamente con la constitución colombiana de 1886 había ocurrido este fenómeno: la brecha que en general existe entre el derecho en la vida y el derecho en el papel se había vuelto en Colombia tan significativa, que podríamos pensar que dos observadores que hubieran visitado el país con el ánimo de conocerlo y hubieran optado por métodos distintos: uno de conocer los textos constitucionales y legales y otro por mirar lo que ocurría en la vida de los colombianos, hubieran tenido la sensación de visitar dos países completamente distintos. [...]

La libertad de conciencia y la religiosa están consagradas de manera más explícita en la constitución de 1991, porque en la de 1886, aunque se hablaba de libertad religiosa, tal vez esta no existía; era [una constitución] de un corte bastante teocrático y se asumía no de un modo muy abierto, una religión oficial.

La religión del Estado colombiano era la religión católica y a pesar de que se consagraba la libertad de todos los ciudadanos para adherirse a cualquier otra fe o para practicar cualquier culto, se establecía que el culto no fuera contrario a la moral cristiana.<sup>31</sup>

<sup>30</sup> *Ibid.*, pag. 34

<sup>31</sup> GAVIRIA DÍAZ, Carlos. La constitución del 91 en Colombia y la libertad religiosa. En: FERRO MEDINA, Germán. Religión y Etnicidad en América Latina. *Op. Cit.* Tomo II, pag. 370

La estrecha colaboración entre el Estado colombiano y la Iglesia católica fue patente al entregársele la responsabilidad de la educación pública en algunas regiones y permitir su ingerencia en los contenidos curriculares. La consagración nacional al "sagrado corazón de Jesús" en 1952, es también un ejemplo del propósito del clero católico y de los dirigentes del poder civil por consolidar legalmente una devoción entronizada desde finales del siglo XIX, asociada con la pacificación y la protección contra enemigos políticos.<sup>32</sup>

La unanimidad católica parecía dominar las esferas públicas y privadas a pesar de una cierta autonomía de las prácticas religiosas populares que mixturaban y recreaban elementos ancestrales indígenas o africanos: "Este catolicismo polimorfo cubría la inmensa mayoría de las manifestaciones religiosas latinoamericanas en lo que podía parecer una cultura católica integrada"<sup>33</sup>

Es en este contexto que, según el sociólogo Jean-Pierre Bastian se presenta una **mutación religiosa**, es decir, un cambio profundo y estructural en el campo religioso "que asegura el carácter perenne de las modificaciones observadas."<sup>34</sup>

Los cambios estructurales que manifiestan la mutación consisten en que:

Desde hace unos 40 años, el mapa religioso de América Latina se está transformando muy rápidamente. Decenas de nuevos movimientos religiosos han surgido en todos los países de la región. Estos movimientos han conquistado, poco a poco y de manera creciente, un

---

<sup>32</sup> LOPERA, Martha Cecilia. *Sagrado corazón de Jesús: del culto oficial al corazón del creyente*. En: FERRO MEDINA, Germán (Comp.). *Religión y Etnicidad en América Latina*. Op. Cit. Tomo III. En 1994, con el criterio de la nueva constitución de 1991, se declaró inconstitucional la ley que consagraba el país a esta devoción y su estatus de fiesta nacional.

<sup>33</sup> *Op. Cit.* BASTIAN, Jean-Pierre. *La mutación religiosa en América Latina*, pag. 42

<sup>34</sup> *Ibid.*, pag. 15

espacio hasta entonces monopolio absoluto de la Iglesia católica romana. [...]

Pero, al contrario de lo que ocurrió durante cuatro siglos y medio, los nuevos movimientos religiosos se declaran en competencia abierta con la instancia religiosa hegemónica y construyen empresas religiosas rivales.<sup>35</sup>

El surgimiento y consolidación de nuevos movimientos religiosos en ruptura con la Iglesia católica corresponden a una actitud diferente, más receptiva y autónoma de los pobladores latinoamericanos, afectados por factores endógenos (económicos, políticos y religiosos) y por factores exógenos (globalización).

#### **1.5.1. Factores endógenos**

Los factores endógenos están relacionados con los procesos acelerados de urbanización que han desarraigado de su terruño rural a millones de campesinos empobrecidos que, en busca de trabajo, paz y educación para sus hijos, han debido ubicarse en los sectores periféricos de las ciudades. En condiciones de vida diferentes y muy difíciles, sus costumbres, creencias y valores tradicionales se van transformando, hallándose a nuevos mensajes religiosos cuya oferta y demanda se ha ido incrementando en estos sectores marginados y excluidos.

La oferta y la demanda religiosa no se limita a marcos doctrinales, sino que presenta un alto componente de solidaridad afectiva y económica. La fragmentación y descomposición social a la que arroja la ciudad capitalista, es abordada principalmente por programas y servicios de las Iglesias, antes que por el Estado, y aunque predominan los programas y servicios de la Iglesia católica, han ido en aumento los ofrecidos por las Iglesias no católicas.

---

<sup>35</sup> *Ibid.*, pags. 9 y 74

El apoyo social y económico que las Iglesias y congregaciones prestan, son un medio de recomposición de las pertenencias religiosas de los pobladores que, incluso, eventualmente se convierten en adscripciones políticas en un plano de confrontación electoral.

Para Bastian, es posible que, frente a un sistema político cerrado en el que el clientelismo electoral reproduce las redes locales y regionales de poder, manteniendo los privilegios y nexos entre la Iglesia Católica institucional y el Estado, la expansión de los nuevos movimientos religiosos se explique también como la apertura de espacios organizativos subalternos con la pretensión de autonomía y la capacidad de disputar espacios de poder o, por lo menos, con la capacidad de negociar con los poderes políticos de turno.

En Colombia, el contexto de la Asamblea Nacional Constituyente (la que promulgaría la nueva constitución en 1991), en el que estaba invitada a participar toda la sociedad a través de representaciones elegidas electoralmente, fue el espacio propicio para que el poder político acumulado de las Iglesias cristianas se expresara en las urnas, logrando a partir de allí, una presencia destacada en el poder legislativo.

La vía de participación electoral, que para la Iglesia católica nunca había sido necesaria, ocurrió de manera novedosa en aquel contexto de renovación política posterior a la promulgación de la nueva constitución, cuando diez miembros del clero se candidatizaron como alcaldes municipales y lograron ser electos cuatro.

Ante el debilitamiento de su poder, la Iglesia católica nunca ha sido pasiva y ha promovido la recuperación del "rebaño perdido". Nuevas formas de espiritualidad como el movimiento de renovación carismática se han consolidado para contrarrestar la arremetida de las Iglesias pentecostales. Por otra parte, una

actitud represiva asumió frente al movimiento de tendencia izquierdista conocido como "Teología de la Liberación", que propugnaba por un compromiso más político para con los pobres.

Según Bastian,

La proliferación de movimientos religiosos no católicos puede expresar tanto el desencanto de las masas con una Iglesia incapaz de reformarse desde dentro, como un modo de organización de redes religiosas de contrapoder religioso. En este sentido, la dinámica de competencia religiosa puede aparecer como una guerra de religiones por el dominio legítimo del control del capital simbólico. Más allá del conflicto religioso está en juego, a largo plazo y en la medida en que crezcan los nuevos movimientos religiosos, un reacomodo general de las lealtades religiosas y políticas.<sup>36</sup>

### **1.5.2. Factores exógenos: la globalización**

La hegemonía de un modelo económico capitalista de libre mercado que rompe fronteras nacionales y la ingerencia total de los medios masivos de comunicación optimizados por los avances tecnológicos, ha generado un fenómeno conocido como "globalización", cuyas características son, por una parte, una homogeneización de referentes y mecanismos dirigidos al consumo y, por otra, una inmediatez y ampliación de informaciones desde y sobre todo el planeta.

Las facilidades de movilización internacional de personal, materiales y dineros, lo mismo que de emisión y recepción de mensajes, ha permitido la libre circulación

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, pag. 96

de ideas y estructuras religiosas que han multiplicado el abanico de opciones y modelos, socavando el monopolio de una sola Iglesia.

El proceso de globalización ha permitido un fenómeno de transnacionalización de religiones e Iglesias: la presencia de nuevos templos y agentes religiosos hacen parte corriente del paisaje urbano y las ofertas religiosas abundan en los canales de televisión nacionales y extranjeros, que por antena parabólica o por cable llegan ya hasta los barrios más periféricos. Incluso, en algunos países como Brasil, algunas Iglesias son propietarias de complejos comunicacionales que incluyen canales privados de televisión, emisoras radiales y prensa escrita.

Este acceso a los medios masivos ha contribuido a consolidar económica y políticamente a varios de los nuevos movimientos religiosos, cuyos fieles también son clientes y votantes.

La creciente oferta y demanda de testimonios de milagros, sanaciones y riquezas, se inserta en una actitud religiosa conocida como "teología de la prosperidad", la cual tiene entre sus características principales el establecimiento de una relación causa-efecto entre la aceptación de una fe y el disfrute de la abundancia económica, además de una pastoral "gerencial" y un desconocimiento intencional del mundo.<sup>37</sup>

Lo religioso ha pasado a la esfera del mercado de masas y su lógica consumista. Y no sólo a través de las Iglesias de la teología de la prosperidad, sino de empresas privadas no institucionalmente religiosas. Muestra de ello es el mercado de lo místico-esotérico con el que se promueve todo un conjunto de objetos y servicios de esta índole. Profecías, horóscopos e influencias astrales,

---

<sup>37</sup> GÓNGORA, Alvin. La teología de la prosperidad. En: Boletín teológico. Revista de la Fraternidad Teológica Latinoamericana. Año 28, Nro. 64. Bogotá, Octubre-diciembre de 1996

extraterrestres, culturas antiguas, Nueva Era, etc., son los nuevos materiales heteróclitos con los que se construyen nuevas respuestas religiosas, incorporándose en intensidades cambiantes a las creencias tradicionales de la población.

## **2. Culturas juveniles y el fenómeno religioso**

### **2.1 Construcción de sentido y conflictividad**

La indagación por la dinámica religiosa en el centro educativo nos lleva a preguntarnos sobre los universos de sentido y significación de la población joven, a los que se ha venido denominando "culturas juveniles".

Carlos Mario Perea, un estudioso del tema juvenil, expresa que las prácticas religiosas y mágicas de los/las jóvenes han sido aspectos que se han abordado solo de manera tangencial y que este asunto de lo religioso es uno de los escenarios de conflicto más relevantes por investigar actualmente. Este autor afirma: "El tercer escenario será el asunto religioso en el intento de capturar una de las experiencias con mayor potencia entre las juventudes actuales, una práctica que se mueve entre la adscripción militante a la Iglesias y la adopción de formas individuales de experiencia religiosa, pasando por los satanismos y las misas negras: ¿cómo se vivencia la necesidad imperativa de lo sagrado y lo misterioso?"<sup>38</sup>

De partida el asunto religioso es ubicado como un escenario de conflicto y así corresponde efectivamente con una visión social donde las expresiones de los/las jóvenes son asociadas inmediatamente con violencia y desadaptación.

---

<sup>38</sup> PEREA, Carlos Mario. De la identidad al conflicto. Los estudios de juventud en Bogotá. Santa Fe de Bogotá, 1999, pag. 12. (mimeo)

De acuerdo con Jesús Martín-Barbero (1998)<sup>39</sup>, a partir de la manifestación del sicariato juvenil en los años ochenta, la sociedad colombiana volteó su mirada hacia los y las jóvenes, asombrada del nivel de violencia al que había llegado. La juventud se convirtió en objeto de un señalamiento que la estigmatizó como agente del crimen y de la pérdida de valores, sobre todo cuando podía cometer asesinatos luego de haberse encomendado a símbolos religiosos.

La sociedad dominante, sin una mirada autocrítica sobre sus propias contradicciones y evitando reconocer sus irracionalidades, ha culpabilizado a los jóvenes como agentes del mal: "Se les responsabilizó de la crisis por adictos, por rockeros, por satánicos, por vagos, por andar armados, o por todas estas cosas juntas. Se focalizó en ellos la incertidumbre, la inseguridad y, en el ritual de las expiaciones, se multiplicaron los sacrificios para exorcizar el mal [léase 'limpieza social']".<sup>40</sup>

Martín-Barbero expresa de forma clara esta doble moral de la sociedad:

... la preocupación de la sociedad no es tanto por las transformaciones y trastornos que la juventud está viviendo, sino más bien por su participación como agente de la inseguridad que vivimos, y por el cuestionamiento que explosivamente hace la juventud de las mentiras que esta sociedad se mete a sí misma para seguir creyendo en una normalidad social que el desconcierto político, la desmoralización y la agresividad expresiva de los jóvenes están desenmascarando. [...] Porque en todo caso donde se están acabando los valores no es entre

<sup>39</sup> MARTÍN-BARBERO, Jesús. Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: CUBIDES, Humberto *et al.* (Eds.) "Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. DIUC-Siglo del Hombre Editores, Santa Fe de Bogotá, 1998, pag. 22

<sup>40</sup> SALAZAR, Alonso. Violencias Juveniles: ¿contraculturas o hegemonía de la cultura emergente? En: CUBIDES, Humberto *et al.* (Eds.). "Viviendo a toda"...*ibid.* pag 113. El añadido es nuestro.

los jóvenes, ellos están haciendo visible lo que desde hace tiempo se viene pudriendo en la familia, en la escuela, en la política.<sup>41</sup>

Por eso es inadmisibile seguir aislando las manifestaciones juveniles de la trayectoria socio-cultural del país. En palabras de Alonso Salazar (1998): "Los jóvenes se asoman a la sociedad que les devuelve una imagen gris, tan gris como las que ven en sus familias, la Iglesia, en la religión, la escuela, y el Estado, instituciones y discursos desvalorizados; y entornos donde no funcionan las leyes, ni las normas esenciales de la convivencia."<sup>42</sup>

Los y las jóvenes se encuentran en un contexto de la vida en el que la preguntas principales giran alrededor del sentido, de la razón de las cosas, de los por qué y la validez de los cómo. La construcción de sentido a nivel personal y colectivo también se vincula a una sensibilidad social que va descubriendo las contradicciones de la sociedad dominante, cuyos sin-sentidos ellos y ellas cuestionan duramente: las instituciones, el poder y las estructuras injustas o antiéticas que ha armado el mundo adulto.

De aquí que sea generalizado el que los/las jóvenes no se reconozcan en la sociedad dominante y que, al mismo tiempo, la sociedad adulta los margine, calificándolos de desadaptados.

Las relaciones entre la sociedad adulta dominante y los/las jóvenes como sujeto social, resultan frecuentemente conflictivas porque "...si entre los diversos sectores sociales los conflictos se presentan fundamentalmente como oposición de intereses, para los jóvenes se plantean en primer lugar sobre los sentidos que rigen dichos intereses: es decir que se preguntan sobre el sistema de normas y

<sup>41</sup> Op. Cit. MARTÍN-BARBERO, Jesús. Jóvenes: des-orden cultural..., pag. 23

<sup>42</sup> Op. Cit. SALAZAR, Alonso. Violencias Juveniles..., pag. 112

valores que disciernen lo permitido y lo prohibido, el sistema de representaciones que distingue lo falso de lo real y, finalmente, respecto a las pautas estéticas que reglamentan lo feo y lo bello”.<sup>43</sup>

Esto es así también para las concepciones y prácticas religiosas, de las cuales dependen muchas reglas y normas de comportamiento, conducta y acción social.

## 2.2. Lenguajes e identidades juveniles

Según Juan Carlos Cortázar (1997) “es ya un consenso denominar *socialización* al proceso mediante el cual el individuo constituye una identidad, interactuando con su medio social.”<sup>44</sup> En la juventud dicho proceso está mediado principalmente por los espacios grupales, cuya importancia radica en aportar a los/las jóvenes el campo de experiencia vital que proporciona elementos fundamentales para su reconocimiento personal, colectivo y social.

En los distintos modos de agrupación (“combos”, “patotas”, “parches”, “galladas”, “pandillas”, lo mismo que en grupos formales) los y las jóvenes empiezan a explorar espacios diferentes al familiar y al de la escuela, atraídos por estar entre pares y por el despliegue de lenguajes, concepciones del mundo y actividades con los que se van identificando.

Diferentes lenguajes cruzan los diversos espacios juveniles, haciendo de la expresión una característica propia de la juventud. De acuerdo con Carlos Mario Perea, la expresión juvenil no es un simple gesto de exteriorización, sino toda una

<sup>43</sup> VEGA CENTENO, Imelda. Amor y sexualidad en los tiempos del SIDA, 1994, pag. 36, citada por CORTAZAR, *Op. Cit.*, pag. 19

<sup>44</sup> CORTAZAR, Juan Carlos. La juventud como fenómeno social Pistas teóricas para comprender el período juvenil en el Perú. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias Sociales, 1997, pag. 8

definición de sensibilidades profundas que manifiestan una interioridad personal y colectiva.<sup>45</sup>

*La música*, por ejemplo, es un medio fundamental en la expresión corporal y del pensamiento juvenil. Los diferentes géneros musicales les aportan una fuente de identidad para expresar su inconformidad y rebeldía, rechazo a la autoridad y hostilidad contra la moral convencional y las instituciones adultas.<sup>46</sup> El *rap* y el *metal* son ejemplos de ello, aunque a veces no importa la letra, pues basta para gustar su ritmo, el tono de la voz y el volumen. Incluso cuando las canciones se encuentran en inglés; muchos/as jóvenes se ponen en la tarea de buscar traducciones o a hacerlo por su cuenta para lograr interpretarlas y consolidar sus argumentos sobre la vida o la sociedad.

Otro lenguaje muy importante es el *diseño gráfico*, pues a través de imágenes, dimensiones y colores, los/las jóvenes comunican mundos, ideas novedosas, pasiones, retos y ofensas. Plasman sus diseños en los cuadernos, en los muros, en los baños y en cualquier lugar posible, procurando que sean vistos precisamente por quienes quieren que los vean. A veces son marcas personales o de territorios grupales que esperan queden fijas por mucho tiempo.

El *lenguaje del cuerpo*, con todas sus variantes gestuales, visuales y espaciales, es en general un medio intenso y central de la expresión juvenil. El tipo de peinado, de pantalón, de calzado, expresan posturas ante el mundo y se convierte en componente principal de la identidad no sólo con un grupo específico, sino con una suerte de comunidad que sobrepasa fronteras, aunque la interpretación local de los mismos referentes varíe.

---

<sup>45</sup> *Op. Cit.* PEREA, Carlos Mario, pag. 4

<sup>46</sup> *Op. Cit.* SALAZAR, Alonso. Imaginarios, presencias y conflictos entre los jóvenes de Bogotá, pag. 5, comentando a Germán Muñoz.

La diversión y la risa hacen parte de los *lenguajes lúdicos* que atraviesan todos los espacios juveniles, dándoles un sabor ameno y atrayente. El contar chistes o los juegos estimulan el intercambio afectivo y la expresión de la propia personalidad.

Todo estos componentes expresivos se conjugan en la cotidianidad juvenil en intensidades diferentes, y así mismo sus sentidos se hacen diversos. Sin embargo, muchos estereotipos contruidos socialmente desde una perspectiva adultocéntrica asigna conductas a los y las jóvenes que presentan algún rasgo distintivo en los diferentes lenguajes. Por ejemplo, la común asociación que se hace con el satanismo a los/las jóvenes que visten de negro (particularmente camisetas con diseños de calaveras) y escuchan *metal* al estilo Marilyn Manson, aunque otras interpretaciones pueden tener ellos y ellas, al mismo tiempo que juegan con el estereotipo vigente.

## CAPÍTULO 3

### LA DINÁMICA RELIGIOSA Y SU INTERACCIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Un desafío principal del proyecto de investigación consistió en la comprensión de la dinámica socio-cultural religiosa que se desenvuelve en la comunidad educativa que concierne al ICES, en tanto dicha comprensión permite contextualizar sus diferentes manifestaciones e identificar su interacción con la práctica educativa.

Producto del análisis del conjunto de la información obtenida y del marco conceptual que orienta la investigación, hemos logrado ubicar cuatro contextos en los que se desenvuelve la dinámica socio-cultural religiosa:

En primera instancia, un contexto cultural amplio en el que la interacción de fenómenos complejos de incidencia mundial y latinoamericana, suscitan múltiples opciones religiosas y no religiosas. En segunda instancia, el contexto local de la comunidad educativa en el sector de Potosí, cuya dinámica la integran cuatro componentes principales. En tercer lugar, el contexto particular de las culturas juveniles urbanas, cuyas características enmarcan muchas de las manifestaciones de los y las jóvenes estudiantes. Finalmente, el contexto cultural religioso en el centro educativo, que especifica la vivencia religiosa en la cotidianidad del colegio.

### 1. Contexto cultural complejo y múltiple en la construcción de sentido.

A partir de la segunda parte del siglo XX, el orden religioso tradicional en Latinoamérica ha sufrido una mutación profunda, por el surgimiento y consolidación de nuevos movimientos que han debilitado la centenaria hegemonía católica y transformado las concepciones y pertenencias religiosas.<sup>47</sup>

Tan profunda mutación se ha debido a diversos factores, como la urbanización acelerada generadora de grandes ciudades, donde la inmigración campesina -en particular a sectores periféricos en condiciones de miseria y desarraigo- ha propiciado la demanda y la oferta de nuevos horizontes de sentido religioso frente a las nuevas y difíciles circunstancias.

El fenómeno de la "globalización" es otro factor definitivo, pues la inserción tecnológica televisiva e informática (parabólica e internet) -incluso en los sectores populares-, lo mismo que la movilización internacional de personal, materiales y dineros, ha facilitado la amplia circulación de ideas y estructuras religiosas que multiplican el abanico de opciones y modelos, socavando el monopolio de una sola Iglesia.

Ha incidido también un movimiento de revaloración de las culturas originarias y la revitalización de creencias y prácticas ancestrales indígenas o africanas, junto a la adopción de creencias culturales orientales e incluso de creencias de culturas antiguas extintas.

Otro factor importante han sido los recientes marcos legales que han permitido la participación abierta de las Iglesias a nivel electoral y su acceso a los medios

---

<sup>47</sup> Op. Cit. BASTIAN, Jean-Pierre. La mutación religiosa de América Latina. 1997

masivos, favoreciendo un gran poder de convocatoria y capacidad de legitimación de sus creencias y organizaciones.

No hay que olvidar como factor, el mayor acceso de la población a la educación secundaria y universitaria de carácter laico (no confesional), desde donde se enseña a partir del paradigma científico, versiones y criterios no religiosos.

Este conjunto de factores ha propiciado un contexto complejo en el que surgen múltiples opciones religiosas y no religiosas, en cuya dinámica de conformación y expansión se evidencia también la complejidad de la dimensión cultural, política, económica, social e ideológica del campo religioso.

Es el caso de la "teología de la prosperidad" adoptada por algunas Iglesias, en las que el auge económico personal depende de la aceptación de una fe, controlada por pastores-gerentes que desarrollan estrategias de expansión a la manera de una organización de mercadeo.

El crecimiento de nuevos movimientos religiosos ha implicado asimismo la configuración de nuevos poderes (económicos, ideológicos, políticos, sociales, culturales) que, en su intención por un mayor campo de acción, pugnan con el poder católico aún hegemónico, que reacciona para lograr mantenerse y volver a consolidarse.

Es este el contexto amplio en el que se desenvuelve el contexto local de la comunidad educativa en el sector de Potosí.

## 2. Contexto local de la comunidad educativa en el sector de Potosí

La mutación religiosa en el contexto local, si bien ha observado la expansión y crecimiento de Iglesias no católicas, también ha visto un aumento de la población no perteneciente a ninguna Iglesia.

La encuesta realizada a 234 personas informa que la población católica es el 60% de esta muestra, mientras la población perteneciente a Iglesias no católicas y la población no perteneciente a Iglesias, alcanzan cada una un 20%.<sup>48</sup>

Las Iglesias no católicas a las que pertenece el 20% de la población encuestada son once congregaciones o denominaciones cristianas evangélicas, cuatro Iglesias cristianas pentecostales y tres confesiones no cristianas.<sup>49</sup> Según los datos de conjunto, más de la mitad de sus miembros se incorporaron entre los últimos 10 y 4 años y un 11% ha pertenecido a ellas toda su vida (21% en los/las estudiantes)<sup>50</sup>, lo que muestra por una parte, una vinculación relativamente reciente a estas Iglesias y, por otra parte, que ya se presenta una primera generación urbana nacida en Iglesias Cristianas, cuyos padres se convirtieron jóvenes o que incluso, provienen de una primera generación cristiana evangélica campesina.

El 20% de población que no pertenece a ninguna Iglesia tiene como característica común la desconfianza en las Iglesias, cualquiera que éstas sean, aunque puede afirmarse que una buena proporción de esta población es creyente en un dios, ser o fuerza superior, mientras la otra parte no cree en tal. Por otra parte, tiene la

<sup>48</sup> Anexo 1, Gráficos población general, nº 7

<sup>49</sup> Anexo 11, Análisis de la encuesta, cuadro nº 1

<sup>50</sup> Anexo 11, Análisis de la encuesta, cuadro nº 2 y Anexo 7, Cuadros población estudiante, nº 2

particularidad que la mitad considera no tener claridad en sus creencias religiosas o no religiosas, en especial los estudiantes.<sup>51</sup>

Para el 60% de población católica, la tradición familiar es razón principal de su vinculación a su Iglesia, a la que una gran mayoría ha pertenecido toda la vida, y en la que se halla una fuente de claridad religiosa. Sin embargo, en muchos casos es una vinculación que equivale a una pertenencia meramente formal.

Estas opciones religiosas y no religiosas de la población se derivan de una dinámica socio-cultural cuyos componentes contribuyen a configurar sus características. Cuatro componentes son principales: la tradición familiar, la búsqueda de nuevos sentidos religiosos, la deslegitimación de las Iglesias y de la relación religiosa y, la pugna religiosa.

## **2.1. La tradición familiar**

Es oportuno tener en cuenta que, aunque el grueso de la población encuestada - del que hacen parte la mayoría de jóvenes estudiantes- nació en Bogotá (62%), el resto del país se ve representado en pequeños porcentajes provenientes de 15 departamentos: Boyacá, Tolima, Cundinamarca, Santander, Caldas, Meta, Huila, Valle, Caquetá, Antioquia, Risaralda, Cauca, Bolívar, Norte de Santander y Atlántico.<sup>52</sup>

Si bien la mayoría de la población es de origen urbano, sus familias provienen de sectores rurales, pues es interesante anotar de los padres y madres de familia encuestados/as que ninguno/a es de Bogotá, sino principalmente del Tolima y de

---

<sup>51</sup> Anexo 2, Gráficos población estudiante, nº 8

<sup>52</sup> Anexo 1, Gráficos población general, nº 8

Boyacá y que, además, la mitad de ellos/ellas sólo ha logrado terminar la educación primaria.

Formados en una tradición católica conservadora, muchos padres/madres de familia recrean sus creencias y prácticas en el medio urbano. Los actos cúltricos tradicionales como la misa y las oraciones/rezos personales, localizados especialmente en "tiempos fuertes" como semana santa y navidad, o en un plano de socialización como ritos de paso (bautismos, matrimonios, primeras comuniones, funerales), son centrales en sus prácticas religiosas.

Es de destacar en el tiempo de semana santa, la procesión del vía crucis que se realiza cada año desde la parte baja en el sector Candelaria la Nueva hasta el cerro donde se encuentra un árbol eucalipto conocido como el "palo del ahorcado", en Potosí. Esta procesión que convoca a cerca de veinte mil personas, escenifica el camino del calvario, donde la gente camina cuesta arriba y carga por turnos una o varias cruces grandes, hasta alcanzar el lugar indicado para plantarlas con solemnidad.

Éstas cruces incorporan un sentido colectivo de disposición sacrificial en relación con el padecimiento de Jesucristo como acto redentor. Con esta misma lógica, una pequeña cruz que la gente hace y porta durante la procesión tiene el sentido de un sacrificio concreto, de una promesa, de un compromiso por el que se espera un favor divino. El ofrecimiento de su sacrificio o promesa, culmina cuando insertan o depositan aquellas crucecitas no sólo en la gran cruz, sino principalmente en el árbol, pues se le halla como un espacio válido, una especie de umbral comunicante, no a la manera de una imagen religiosa como la cruz, ya que no representa una idea o una personalidad sagrada, pero sí como un canal religioso abierto cada viernes santo. De esta forma, la idea de que el "palo es muy

meritorio" se va difundiendo entre la multitud que participa cada año de la procesión y se va consolidando dicha ritualidad.

La procesión al "palo del ahorcado" es un ejemplo que refleja la integración de referentes campesinos y nuevos espacios urbanos, en una manifestación religiosa que genera prácticas híbridas a partir de la tradición católica.

Estas transformaciones de las costumbres religiosas también ocurren a nivel de la tradición familiar, donde suelen presentarse diferencias generacionales en la práctica y doctrina religiosa, perdiendo su frecuencia y rigidez de antaño e incorporando actitudes más seculares o incluso dando paso a nuevas convicciones religiosas.

En cuanto a la incorporación de actitudes más seculares, en la investigación encontramos que, con relación a la motivación religiosa en sus actividades cotidianas, un poco menos de la mitad de la población no tiene *ninguna* o su motivación es *débil*; una cuarta parte tiene una motivación *media* y la cuarta parte restante y un poco más, tiene una motivación *fuerte* y *muy fuerte* (42,3%, 25,6% y 29,4% respectivamente).<sup>53</sup>

Frente al reconocimiento mayoritario de una dimensión religiosa, llama la atención que muchas personas no asisten ni realizan acto religioso alguno y que es alta la proporción de población que no tiene ninguna o es débil la motivación religiosa en sus actividades cotidianas. Según parece, una buena parte de la población tiene un desenvolvimiento religioso superficial y débil, que sólo alcanza profundidad en algunos tiempos de la vida personal y social. De aquí que los entre-tiempos transcurren sin que haya mayor inquietud o interés por aquella dimensión religiosa.

---

<sup>53</sup> Anexo 11, Análisis de la encuesta, numeral 3.7

En este caso, aunque hay un reconocimiento de pertenencia a una Iglesia (en particular a la Católica) no se presenta una relación muy estrecha con sus estamentos ni un imperativo doctrinal ni ritual en la vida cotidiana.

En cuanto a la incorporación de nuevas convicciones religiosas, llama la atención que según la *Investigación sobre religiosidad popular en Ciudad Bolívar* (1999)<sup>54</sup>, una tercera parte de la población escucha emisoras radiales o ve programas televisivos de carácter religioso, interesada en las enseñanzas y mensajes de reflexión para su vida. Programas televisivos como "Hechos y Crónicas" y "Pare de Sufrir", son vistos porque a la gente le gusta el contenido de los temas y su tratamiento a través de enseñanzas bíblicas, de testimonios, de predicaciones, sin que muchos se fijen demasiado en la doctrina de la Iglesia que los desarrolla, pues aunque el primero es de la Iglesia Casa sobre la Roca y el segundo de la Iglesia Oración Fuerte al Espíritu Santo, mucho de su público se reconoce como católico.

Para mucha gente de tradición católica no hay contradicción en asistir a otra Iglesia (caso de la Oración Fuerte al Espíritu Santo) o creer y practicar ritos esotéricos, energéticos y de buena suerte, a los que de varias formas se vinculan motivos o pensamientos mágico-religiosos sin asociarlos a alguna Iglesia en particular.

Este campo de intersección en el que se presentan híbridos y mixturas de creencias y prácticas tanto religiosas como mágicas, es producto de la búsqueda de nuevos sentidos para la existencia, frente al desgaste o insatisfacción con los sentidos tradicionales. La violencia, el desempleo, el desamor, la desintegración familiar, el desarraigo, etc., son crisis profundas que motivan la configuración de

---

<sup>54</sup> DIMENSIÓN EDUCATIVA. Investigación sobre la religiosidad popular en Ciudad Bolívar, primera parte. Santa Fe de Bogotá, 1999, pag. 31. Mimeo.

nuevos órdenes, en principio a partir de la tradición religiosa heredada, pero que muchas veces la desborda.

Y no hay que olvidar que muchas de estas prácticas y creencias mágico-religiosas, también se incorporan a la tradición familiar que se transmite de generación en generación.

## 2.2. Búsqueda de nuevos sentidos religiosos.

En algún momento de la vida, el tradicional orden de lo sagrado se ve trastocado profundamente por otras versiones religiosas y/o científicas, que causan dudas y confusiones.

Casi las tres cuartas partes de la población encuestada (73,5%) consideró tener claras sus creencias religiosas, mientras el cuarto restante (25%) consideró que no, encontrándose en estado de confusión.<sup>55</sup> Con seguridad este último porcentaje podría ser mayor de no ser por cierta autocensura, pues la duda religiosa parece ser considerada por muchos una debilidad oscura que no merece ser recordada o aceptada.

De acuerdo con la *Investigación sobre religiosidad popular en Ciudad Bolívar*<sup>56</sup>, el desorden simbólico que genera la duda es una carga que se enfrenta de forma individual y que pocos expresan en otros espacios. Se recurre a la reflexión personal y la lectura de la Biblia para recomponer el orden, sin buscar otras luces más abiertas y colectivas, tal vez, porque no las hay o porque no son realmente luces. Muchos prefieren olvidar o ignorar que tuvieron dudas para evitar confundirse más.

<sup>55</sup> Anexo 1, Gráficos población general, nº 8

<sup>56</sup> *Op. Cit.*, DIMENSIÓN EDUCATIVA. Investigación sobre la religiosidad popular en Ciudad Bolívar, pag. 8

Aunque la tradición familiar ejerce su peso para re-encontrar ese orden, hay que tener en cuenta que también el cambio de Iglesia que da acceso a otro orden, está mediado principalmente por algún miembro de la familia.<sup>57</sup> El apremio de respuestas a las inquietudes y dudas, en relación con la necesidad de nuevos sentidos religiosos que orienten y llenen la vida, hace receptiva a la gente a otras creencias y prácticas en Iglesias distintas a la que ha pertenecido.

La misma investigación mencionada anteriormente informa que casi un 40% de las personas encuestadas expresó haber experimentado en Iglesias diferentes a las que se encuentran actualmente, aunque la mayoría permaneció en ellas por menos de un mes e incluso sólo por un día.<sup>58</sup> Sin embargo, la vinculación a una Iglesia o religión diferente es por lo general una decisión tomada luego de algún tiempo de experimentación en ella sin abandonar por completo la Iglesia de procedencia. En algunos casos, se presenta una experimentación sucesiva en distintas Iglesias con una duración en el tiempo heterogénea, en la búsqueda de sentidos y ambientes más satisfactorios.

Muchas veces la misma diversidad de Iglesias o religiones, con doctrinas y rituales diferentes, es causa de confusión, pues la pregunta se torna a cuál es la verdadera, y se espera encontrar una respuesta convincente que dé seguridad frente a la incertidumbre.

Las diferentes Iglesias/religiones ofrecen parámetros morales y horizontes éticos (en algunas mucho más marcado lo primero) que buscan responder a las inquietudes por el qué se debe o no se debe hacer, pues hay en las personas el interés de recibir un mensaje con fuerza religiosa donde se encuentren valores a

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, pag. 14

<sup>58</sup> *Ibid.*, pag. 8

cultivar y reglas claras de comportamiento que seguir, en la expectativa de lo que se puede esperar en la vida terrena y después de la muerte.

Los nuevos sentidos que se encuentran en las Iglesias o religiones no sólo son de tipo explicativo, sino que incorporan componentes afectivos, emocionales, estéticos, sociales, económicos, ideológicos, que son acogidos de manera distinta de acuerdo al criterio y a la experiencia personal. Así, después de la tradición familiar, es el gusto, el agrado -que integra varios de los componentes anteriores- la razón que más se considera para ingresar a una Iglesia.<sup>59</sup>

Sin embargo, en ocasiones la búsqueda de sentidos señala caminos de no pertenencia a Iglesia alguna, en los que se cuestiona la legitimidad de las Iglesias y de la relación religiosa misma.

### **2.3. La deslegitimación de las Iglesias y de la relación religiosa.**

La opción por la no pertenencia a ninguna Iglesia tiene origen, en muchas ocasiones, en la decepción de la Iglesia a la que se pertenece o de aquellas en las que se ha experimentado, por el descubrimiento de incoherencias acentuadas o abusos que causan su deslegitimación doctrinal e institucional. A veces, este descubrimiento se debe a hechos vividos de cerca o, también, por el conocimiento de antecedentes que impactan el sentido de pertenencia, como el caso de las guerras santas o las políticas de inquisición.

Este sentido de pertenencia también se ve cuestionado por reflexiones surgidas a partir de la duda por la existencia de Dios y de su apropiación por parte de una Iglesia.

---

<sup>59</sup> *Ibid.*, pag. 13

En consecuencia, algunas personas reconfiguran su orden simbólico construyendo una visión religiosa propia en la que se reconoce a un dios o ser superior, pero no un marco doctrinal ni ritual ni institucional, características que la hacen una relación religiosa más personal que colectiva.

La no pertenencia a ninguna Iglesia también está asociada -además del cuestionamiento a las Iglesias- a la deslegitimación de la relación religiosa misma, sustentada en diferente medida por criterios de comprobabilidad provenientes del paradigma científico, y por criterios materialistas procedentes de modelos políticos y filosóficos. En el primer caso, se encuentra a la religión como una manifestación arcaica y supersticiosa y, en el segundo caso, se halla a la religión como un mecanismo ideológico de sometimiento y manipulación.

De tal manera, algunas personas se reconocen como no creyentes en un orden sagrado y, por lo tanto, sin una relación religiosa, reconfigurando su orden simbólico a partir del paradigma científico y desde el cual explican su no pertenencia a Iglesias.

#### **2.4. La pugna religiosa.**

Un importante componente en la dinámica socio-cultural religiosa es la pugna entre Iglesias o creencias, que se hace visible tanto a nivel institucional como a nivel de fieles individuales.

Una de sus manifestaciones es la discriminación religiosa que, en el caso de la población encuestada, la ha sentido una cuarta parte (24%). Esta población considera que la discriminación religiosa proviene principalmente de personas de

otras Iglesias o creencias (25%), luego de sus amistades (22%) y después de sus propios familiares (17%).<sup>60</sup>

Los familiares, amistades o compañeros de estudio tienen actitudes de rechazo y reprobación sobre todo cuando las personas cambian de Iglesia o de creencia pues, por una parte, consideran un error y/o un pecado la opción por otra confesión y, por otra parte, los nuevos comportamientos, lenguaje y actitudes religiosas del converso -muy reglamentados desde las Iglesias- afectan los tiempos y espacios acostumbrados y la imagen que se tenía de la persona, presentándose discusiones y burlas.

En ocasiones, los padres o madres de familia que pertenecen a Iglesias diferentes, fuerzan a sus hijos/as a adoptar sus creencias, sin tener en cuenta su parecer. Es el caso de una estudiante de grado décimo que comenta: “en mi caso [...] mi papá es católico y mi mamá es evangélica. Entonces a veces no sé ni a donde ir [...] ... uno asiste a misa o a culto y uno no va con la misma fe o con el mismo ánimo como si le gustara” (Oneida, 17 años).

Sin embargo, aunque hay actitudes discriminatorias, la información obtenida en la *Investigación sobre la religiosidad popular en Ciudad Bolívar*, desvirtúa una presunción inicial de alta presencia de conflictos familiares por causa de parientes en diferentes Iglesias. De un 55% de población con familiares en otras Iglesias, tres cuartas partes no tenían conflictos familiares por ello.<sup>61</sup>

Al parecer, hay etapas y momentos de conflicto familiar por causas religiosas, sobre todo cuando se hace evidente la ruptura con la tradición familiar, pero la mayoría de la población alcanza una negociación tácita en aras del respeto mutuo

<sup>60</sup> Anexo 1, Gráficos población general, nº 10

<sup>61</sup> *Op. Cit.*, DIMENSIÓN EDUCATIVA. Investigación sobre la religiosidad popular en Ciudad Bolívar, pag. 14

y la convivencia, que muchas veces consiste en no tocar el tema, en tocarlo tangencialmente para no llegar a discutir o, incluso, en conceder la asistencia a algunas ritualidades pero sin asumir completamente la creencia del otro.

En cuanto a la discriminación percibida de parte de miembros de otras Iglesias o creencias, consiste en un rechazo acentuado y a veces agresivo con motivo de las contradicciones en marcos doctrinales y cuestiones de culto, derivadas de las diferentes interpretaciones bíblicas y teológicas, asimismo, por la reprobación de la opción no religiosa o de no pertenencia a ninguna Iglesia.

En la encuesta se encontró que del total de católicos, un 13% se ha sentido discriminado; del total de pertenecientes a Iglesias no católicas, ha sido un 40% el que se ha sentido discriminado y, finalmente, del total de no pertenecientes a Iglesias, ha sido un 33% el que se ha sentido así.<sup>62</sup>

Este porcentaje más bajo de católicos que se han sentido discriminados, expresa el arraigo cultural católico que disminuye las posibilidades de sentir la discriminación religiosa, mientras, por el contrario, los grupos emergentes de Iglesias no católicas y de no pertenecientes a Iglesias, sienten más el peso de tener otras formas de pensamiento y de comportamiento.

Con frecuencia, el epicentro de los desacuerdos entre las partes se encuentra en el contenido de lo que se tiene por verdad. El propio orden sagrado se considera la única verdad aceptable y se rechaza cualquier otra versión por falsa o por incompleta. En muchas ocasiones, se busca primero convencer al otro de la propia verdad antes que escuchar y entender la suya, presentándose un alto grado de intransigencia en el reconocimiento de la existencia y validez de otras verdades.

---

<sup>62</sup> Anexo 11, Análisis de la encuesta, numeral 3.6

La diferencia no se asume como diversidad sino como equivocación, como oposición, como rivalidad -algo que no es de extrañar en un proceso histórico de negación y discriminación religiosa- y, aunque no hay una actitud generalizada de confrontación, sí hay una actitud de prevención e incomunicación.

No sólo un orden sagrado "teórico" está comprometido en la pugna religiosa, sino un lugar en la identidad colectiva y personal, y el poder institucional de las Iglesias a nivel social, político, económico, simbólico.

Desde la perspectiva del poder institucional, el crecimiento numérico de los fieles permite una mayor preponderancia en todos los niveles, así que este es un aspecto de competencia y rivalidad entre las Iglesias, que implementan acciones para lograr conservar y aumentar sus miembros.

En relación con lo anterior, algunas Iglesias buscan establecer su propia institución educativa para formar a sus jóvenes miembros en la doctrina y los valores que quiere cultivar y, así, mantener y fortalecer una identidad colectiva. Dos colegios confesionales hay en el sector de Potosí: uno de primaria y otro de secundaria, ambos de la Iglesia Cristiana El Pacto, y para el próximo año también establecerán sus colegios la Iglesia Cruzada Cristiana y la Iglesia Católica.

Más allá de sus implicancias pastorales, los colegios y otras formas de servicio social de las Iglesias son también una manera de proyección a la comunidad que contribuye a visibilizarlas y a legitimarlas.

La pugna religiosa se va haciendo también perceptible en el plano político. Este nuevo tiempo de tránsito cultural en el que las Iglesias Cristianas han logrado abrirse espacio en el campo político accediendo a cargos en la rama legislativa y que hoy de igual manera aspiran a acceder a la rama administrativa, tiene

inevitables resonancias en el nivel local, en donde algunas Iglesias cristianas no católicas han tenido ya la oportunidad de acceder a cargos directivos en las Juntas de Acción Comunal, como de hecho ha ocurrido desde el año pasado en un barrio del sector.

Sin embargo, en un contexto cultural en el que tradicionalmente ha sido corriente la preponderancia católica y es reciente la participación no católica, no dejan de presentarse mal entendidos o roces -a veces preocupantes- que mezclan aspectos políticos y religiosos.

Estas circunstancias nos ponen de presente que, si bien la pugna religiosa puede corresponder a una dinámica de identidades colectivas en donde las diferencias entre sí y cierto carácter competitivo son componentes normales de la dinámica social, una actitud cerrada de rivalidad e incomunicación puede conducir a hostilidades serias.

A pesar de la diversidad religiosa y de sus manifestaciones cotidianas, la mayoría de la población conoce nada y poco de otras Iglesias de su barrio o sector.<sup>63</sup> Se teme a la diversidad precisamente porque cuestiona la seguridad que proyecta una versión unilateral, característica propia del fundamentalismo.

### **3. Contexto de las Culturas Juveniles urbanas**

Si bien el tiempo de mutación religiosa que se vive actualmente hace parte de un contexto cultural que con su múltiples opciones e incertidumbres afecta a todas las personas en un rango amplio de edades, es muy importante entender la dinámica

---

<sup>63</sup> *Op. Cit.* DIMENSIÓN EDUCATIVA. Investigación sobre la religiosidad popular en Ciudad Bolívar, 1999, pag. 17

que con respecto a los y las jóvenes se desenvuelve en la comunidad educativa, pues es con ellos y ellas con quienes se trabaja directamente en el colegio.

Es pertinente ubicar tal dinámica en el contexto de las culturas juveniles, en tanto la implosión vital de la adolescencia y juventud enmarcan procesos de identificación entre pares y búsqueda de reconocimiento, de actitudes de exploración y descubrimiento, de sensibilidad planetaria y social.

Surgen aquí diferentes clases de agrupaciones en donde se encuentran a gusto: el "combo" de la cuadra o del barrio, el grupo de recocha del colegio, el grupo de arte (música, teatro, pintura, manualidades) de la Iglesia o del colegio, el grupo juvenil religioso de la Iglesia (catequesis, acólitos, coros, células), el grupo ecológico, el equipo deportivo, el grupo político, etc. Despliegan lenguajes y aficiones comunes: jergas, lúdica, admiración por grupos musicales y personajes, vestimentas, tiempo libre, equipos deportivos, etc. Desarrollan un espíritu crítico que lanza fuertes cuestionamientos y serios reparos a la sociedad y sus instituciones, al igual que genera propuestas alternativas.

Los y las jóvenes comienzan a plantearse y replantearse su ser y estar en el mundo, su proyecto de vida y, por lo mismo, también comienzan a tener crisis profundas ante la falta de posibilidades y condiciones. Paz, amor, trabajo, estudio, son sus preocupaciones y anhelos, difícilmente ofrecidos por la sociedad. Los valores que se les exigen y los antivalores que observan en la Familia, en la Escuela, en la Iglesia, en la Calle, en el Gobierno, les causa confusión, una verdadera conmoción por su contradicción e incoherencia.

La adolescencia es el punto de la vida donde comienzan interrogantes sobre la sociedad y lo que se ha creído tradicionalmente, por lo que la religión surge entre sus consideraciones. De aquí que el orden de lo sagrado sea fundamental en los

cuestionamientos y re-elaboraciones juveniles, por ser punto de referencia esencial de los demás órdenes, igualmente trastocados.

Antes de la adolescencia, el orden religioso familiar parece no tener mayores objeciones.

Esto se evidenció en un ejercicio realizado con niños y niñas entre los 9 y 10 años de edad, estudiantes del cuarto y quinto grado de primaria, consistente en expresar mediante dibujos quién era Dios y la Iglesia para ellos y ellas, donde recrearon el orden religioso infantil heredado de sus familias. Los chicos y las chicas católicas/as dibujaron por lo común ángeles y bicicletas conducentes al cielo, mientras los chicos y las chicas de Iglesias no católicas, dibujaron un templo y su hogar, haciendo oración y compartiendo en familia.<sup>64</sup> Por otra parte y de acuerdo con los dibujos, no se hizo evidente la presencia de niños o niñas no creyentes.

Este ejercicio, junto con otro realizado con jóvenes de diversos grados de secundaria en el que relataron sus historias de vida a partir de su experiencia religiosa, indican que la influencia de la tradición religiosa familiar permanece incuestionada hasta los 12 o 14 años de edad, justo al iniciarse la adolescencia y cuando se encuentran en séptimo u octavo grado.<sup>65</sup>

En los relatos de los/las estudiantes que inician su adolescencia, se hace evidente que la mayoría se considera perteneciente a la Iglesia de sus padres o familiares. Narran como sus creencias fueron establecidas en su núcleo familiar desde muy chicos y a partir de entonces se encuentran conformes con su Iglesia, sin presentar ningún cuestionamiento u objeción al respecto.

---

<sup>64</sup> Anexo 12

<sup>65</sup> Los nombres de los y las estudiantes cuyas palabras citamos en este texto, tanto de relatos como de entrevistas, serán cambiados por respeto a su derecho a la intimidad.

Así lo escriben varios/as estudiantes católicos/as de grado octavo: “Yo pertenezco a esa religión porque mis padres son católicos y me han llevado desde pequeña a la iglesia católica porque somos hijos de Dios” (Silvia, 12 años); “Yo comencé a creer en mi religión desde el día que me bautizaron en la Iglesia católica, [...] mi papá siempre fue católico” (Ligia Patricia, 13 años); “Mis padres comenzaron a enseñarme sobre la religión en la cual fueron orientados por sus padres, la cual es ‘católica’; mis padres empezaron a enseñarme oraciones como el padre nuestro” (Camilo, 14 años).

Igualmente dos estudiantes de Iglesias no católicas afirman: “Estoy en esta religión desde que nací y desde entonces me ha parecido que es algo muy bueno para mí. Perteneces desde que nací a esta religión, me gusta mucho y me siento muy bien y estoy muy conciente en lo que creo” (Fabio, 14 años); “Desde pequeño mis padres me enseñaron la creencia de un solo Dios. Pasados los años siempre he tenido esta religión y esta creencia”. (Gilberto, 14 años)

Un 21% de los/las estudiantes del colegio nacieron en familias pertenecientes a Iglesias no católicas, mientras un 81% nacieron en familias pertenecientes a la Iglesia Católica.<sup>66</sup>

Es a partir de los 14 o 15 años de edad, al encontrarse entre octavo y noveno grado, cuando los y las jóvenes comienzan a perfilar sus búsquedas cuestionados/as por la unidimensionalidad religiosa del orden que aprendieron tradicionalmente.

Producto del proceso de investigación, se han visualizado cuatro “estados” en la dinámica religiosa juvenil: estado de confusión, estado de reafirmación, estado de experimentación y estado de ubicación.

---

<sup>66</sup> Anexo 7, Cuadros población estudiante, nº 2

### 3.1. Estado de Confusión

La información de las encuestas indica que una tercera parte (31%) de los jóvenes estudiantes, se encuentra en estado de confusión por la falta de claridad en sus creencias religiosas o no religiosas y, de ellos, dos terceras partes (67%) afirman no pertenecer a ninguna Iglesia.<sup>67</sup>

En las historias de vida religiosa de los y las jóvenes, una mayoría de quienes se encuentran cursando los grados noveno, décimo y undécimo, afirman estar confundidos con respecto a sus creencias y, en sus escritos, se hace evidente que no poseen claridad de pertenencia o no a la Iglesia y religión que les han inculcado en la familia, además, muchos de ellos comienzan a cuestionar las religiones y las instituciones eclesiales.

Un estado de confusión caracteriza a los y las jóvenes que no hallan claridad en sus creencias religiosas o no religiosas y que los desubica en cuanto a su pertenencia a la Iglesia de sus padres. Sus confusiones se originan en el choque que causan otras versiones religiosas y científicas con el orden sagrado heredado por tradición familiar. Tales versiones les llega principalmente a través de la influencia de sus familiares y vecinos de otras confesiones, de las materias de clase y de sus compañeros de estudio con otras creencias.

Su calidad de adolescentes (edad) y su situación como estudiantes (escolaridad), les impulsa a hacerse preguntas y a emprender reflexiones sobre ciertas temáticas novedosas para ellos/as, que irrumpen en sus marcos de ver el mundo.

La existencia de uno o varios dioses, y la formación del mundo y del ser humano por evolución natural o por creación divina, son las discrepancias que más les

<sup>67</sup> Anexo 2, Gráficos población estudiantes, nº 8 y nº 9

confunde. Sienten que sus creencias religiosas tradicionales tienen vacíos de respuesta y desconfían de encontrarse en la versión correcta, en la Iglesia o doctrina verdadera, más aún cuando conocen de antecedentes que las deslegitiman.

Una chica del grado décimo comenta: "... mi concepto religioso es muy complicado, pienso yo. Antes yo me consideraba católica y realizaba algunos hábitos de los que rigen a la Iglesia Católica. [...] ... al comienzo me sentía muy confundida, no sabía qué era cierto y qué era mentira en mis creencias religiosas [...] ... tengo muchas dudas frente a Dios y me pregunto cómo será mi dios, qué piensa de nosotros". (Adriana, 17 años)

Del grado noveno, una joven dice: "Yo creo en Dios y en la religión católica, por una parte porque mi familia es católica y me han infundido mucho esa religión desde que tengo uso de razón, pero yo no tengo mucha credibilidad en dios porque todo lo que yo sé me lo han dicho pero yo quisiera verlo con mis propios ojos; hay veces yo me hago preguntas que nunca les encuentro respuesta y lo único que gano es confundirme más, porque hay muchas hipótesis en cuanto a las religiones y a la creación del hombre". (Magda, 15 años)

Muchas veces, las confusiones juveniles las guardan para si mismos/as, pues piensan que son sus propias limitaciones de entendimiento o que dudar de las creencias de sus padres puede ser una falta. A veces intentan encontrar respuestas en la Biblia pero pronto desisten porque sienten que se confunden más. Tienen muchas inquietudes pero no encuentran quien se las responda satisfactoriamente.

Otra muchacha del grado noveno afirma: "Por el momento estoy confusa, no tengo una religión o una Iglesia a la cual acudir. Desde pequeña me inculcaron la Iglesia

católica pero ahora estoy buscando mi propia religión [...] ... pero aún no he encontrado la religión que busco según mis creencias y mi forma de pensar. He dejado de asistir a la Iglesia católica y he empezado a creer en un dios a mi manera, como yo lo siento y como creo que es él". (Alix, 16 años)

Generalmente, los y las jóvenes comienzan a re-elaborar por sí mismos/as un orden simbólico retomando elementos heteróclitos y sus propios criterios, pero aún sin resolver su estado de confusión.

Una chica de grado décimo expresa el nuevo orden que se encuentra re-elaborando pero no parece haber superado la confusión: "Cómo creer en Dios o en la Iglesia si hay un cuchito (el papa) que vive en un palacio y esta picho en plata, anda en los mejores automóviles, aviones, no se que comerá [...], este tipo es un magnate que nunca, nunca se despoja de sus riquezas, vive de lo mejor mientras hay niños sin techo, mujeres luchando por su hogar o tanta pobreza mundial y este tipo no va a hacer nada más que echar un sermón. [...] ¿Si creo en Dios? No creo en Dios, Jesucristo o Jehová, nada. Simplemente creo en algo 'superior' al hombre. Lo que nos creó y creó todo. No Dios porque según lo que dicen, los dioses son perfectos y el mundo, el hombre no es perfecto, y digo superior, porque el hombre no creo que tenga la capacidad de crear algo como un ser humano -no engendrarlo sino crearlo- crearlo con sistemas, órganos e inteligencia. Tampoco lo superior es perfecto porque hoy nos damos cuenta que al mundo y al mismo hombre le falta la perfección. NO CREO EN DIOS, CREO EN ALGO SUPERIOR AL HOMBRE." (Alejandra, 16 años)

La existencia de Dios es un asunto tan serio en las preocupaciones de los y las jóvenes estudiantes que ocupa el primer lugar en los temas que les gustaría fuesen tratados en el colegio.<sup>68</sup>

<sup>68</sup> Anexo 2, Gráficos población estudiantes, nº 26

### 3.2. Estado de reafirmación

A pesar de las discrepancias entre las versiones religiosas y/o científicas muchos jóvenes mantienen su adhesión a la Iglesia y a las creencias heredadas por tradición familiar. Algunos consideran que han discernido entre otras posibilidades y se reafirman -a veces tajantemente- en su pertenencia religiosa.

Una chica de grado décimo afirma: "... por mi parte soy católica, ya que desde muy temprana edad he asistido a ella y además porque tengo mucha fe, creo en Dios, y por esta razón y muchas más, me siento segura de lo que pienso y siento acerca de la religión católica." (Yazmín, 16 años)

Un muchacho, también de grado décimo dice: "Aunque muchas personas de diferentes religiones han tratado de sacarme de la mía, no han podido, porque *católicos fueron mis padres y católico hasta la muerte*".<sup>69</sup> (William, 18 años)

De igual forma, los y las jóvenes de Iglesias no católicas permanecen y se reafirman en su confesión religiosa.

Así lo comenta una chica de grado noveno: "La religión a la que voy se llama Testigos de Jehová. La tomé en serio desde hace dos años. La conozco desde que era muy pequeña. Asisto allí porque no se parece a ninguna, ya que allí no son fanáticos, aplican lo que leen en la Biblia, predicán, dan buenos consejos y se nos capacita para hablar con las demás personas, creen en la Biblia, son limpios, amorosos, dan buenos consejos tanto a adultos, jóvenes y niños." (Diana, 15 años)

<sup>69</sup> La cursiva es nuestra.

Por otra parte, algunos/as muchachos/as, en busca de esas identidades características de la juventud, encuentran en lo religioso su propio espacio integrándose a los grupos organizados de las Iglesias, en donde no sólo reafirman sus creencias sino que cultivan sus aptitudes creativas y liderazgos.

Las Iglesias les abren espacios de participación como colaboradores/as o líderes con diferentes grados de poder de decisión, aprovechando sus características juveniles de entusiasmo y su disposición emocional y afectiva.

Es el caso de un estudiante del grado décimo con notables capacidades para la música: "... en todo este tiempo he visto como los grupos parroquiales se han integrado a la iglesia y me vi con el propósito de meterme en ella y vivir una experiencia en la iglesia. Por eso hoy en día soy coordinador del grupo del ministerio de música." (William, 18 años)

Los servicios o "ministerios" que realizan los chicos y chicas en las Iglesias les ofrece reconocimiento y autoestima personal, en tanto su tarea o proyección social se plantea como una labor religiosa, consagrada.

Alicia, de 18 años de edad y de grado décimo, participa como líder en una Iglesia no católica y desarrolla un ministerio en la Escuela Dominical: "Es una obra de Dios, que le da para capacitarse y le da palabra al empezar con los niños, para que crezcan sin una idea errónea, que quiten todo el temor, todo odio, todos los problemas que tienen, que ellos sientan ese amor, ese consuelo, aunque primero es de los padres darles la palabra de Dios."

Nancy, de 14 años de edad y de grado noveno, tiene también un servicio en la Iglesia católica del sector, cosa que le absorbe mucho tiempo: "[Yo estoy] en el ministerio de música y en el ministerio de los acólitos. Los acólitos son los que le

colaboran al padre con las ofrendas, el agua, las hostias, tocan la campana y el último recoge las limosnas. [...] Nos escogen los sábados, hay reuniones de tres a cuatro y nos están haciendo un cursillo para aprender más de liturgia y nos organizan: pasan una hoja donde están todos los días y las horas y le preguntan '¿quién quiere acolitar el martes?' Y uno alza la mano y lo colocan ahí, y yo puedo quedar tanto de primeras como de segundas. [...] Mi papá me dice que me la paso en la iglesia porque me llama y no estoy, porque se desempeñan muy buenos trabajos. Ahorita para la celebración del día de las mujeres yo estoy organizando un grupo de acólitos, unos bailes y por eso me la paso mucho en la iglesia. [...] [Asisto a la iglesia] todos los días, [me gusta] lo que aprendo. He aprendido a ver las cosas de otro modo, he perdido bastante el orgullo, la soberbia; la ira si no la he podido perder y el saber perdonar porque es bastante difícil."

El tiempo que emplean los chicos y chicas en sus actividades grupales de tipo religioso, en algunos casos afecta su rendimiento académico aunque, en la mayoría, favorece su participación y criticidad en el aula. Estos espacios grupales de tipo religioso les aporta nuevas habilidades y sentidos significativos, incluso planteándoles aspiraciones, metas en sus proyectos de vida.

Alcira, anteriormente mencionada, dice que: "... de pronto voy a estudiar teología para dictar religión en los colegios". Y Nancy, también mencionada arriba, expresa: "... a mí me gustaría hacer el curso de la Biblia pero todavía no tengo la facilidad para hacerlo -lo económico- porque eso se llama un curso de teología."

Cabe señalar que aunque la vinculación de los y las jóvenes con grupos de Iglesia implica una reafirmación en sus creencias, dicha reafirmación no significa en todos los casos perder el sentido crítico.

Nancy, ante la pregunta ¿por qué cree que las mujeres no pueden ser sacerdotes o papas u obispos?, respondió: “Esa fue una pregunta que hice y me dijeron que era ontológicamente imposible, pero no me explicaron por qué. Pero yo sigo insistiendo ¿por qué no podemos ser nosotras curas? Entonces no me han dado la respuesta todavía.”

Algunos/as jóvenes, aún en el estado de reafirmación, no dejan de plantearse interrogantes y hacerse cuestionamientos, y permanecen en actitud de búsqueda de respuestas.

### **3.3. Estado de Experimentación**

El estado de experimentación es una actitud de disposición para vivenciar otros lugares religiosos o mágico-religiosos, y acceder así a nuevas concepciones.

Quienes cruzan por el estado de confusión, muchas veces se admiten experimentar en Iglesias diferentes a la de su pertenencia tradicional, esperando respuestas a sus inquietudes o ambientes más coherentes y acogedores.

Muchos de los y las jóvenes que lo hacen, de hecho ingresan a las Iglesias que los/las convence y en donde se sienten a gusto. Así, por ejemplo, el 58% de estudiantes pertenecientes a Iglesias no católicas ingresó a ellas entre los últimos cuatro años.<sup>70</sup>

Otras personas no permanecen definitivamente en una sola Iglesia y presentan una trayectoria de búsqueda religiosa que prolonga su estado de experimentación o lo hace discontinuo.

---

<sup>70</sup> Anexo 7, Cuadros población estudiantes, nº 2

De acuerdo a la información de la encuesta, una tercera parte del conjunto de la población (33,5%) opina que los/las estudiantes del colegio no han tenido *ninguna* experiencia o práctica mágico-religiosa; casi otra tercera parte (32%) opina desconocer si las han tenido o no, y la tercera parte restante, se reparte en pequeños porcentajes en diversos tipos de prácticas o experiencias: sahumerios 9%, baños de hierbas 6%, tabla wija 4%, rituales satánicos 3%, lectura del tabaco/chocolate 3%, rezos 3%, otras prácticas 2% y exorcismos 0,8%.<sup>71</sup>

En cuanto a las prácticas o experiencias, los/las estudiantes mismos/mas consideran que las que más han tenido han sido los *sahumerios* y los *baños de hierbas* (10% y 5% respectivamente).<sup>72</sup>

Para los padres y madres de familia, la práctica que más han tenido sus hijos/las es la *tabla wija*, en opinión de un 6,5%. Cabe resaltar que son ellos/ellas quienes en mayor proporción (45%) consideran que sus hijos/las no han tenido *ninguna* práctica o experiencia mágico-religiosa.<sup>73</sup>

Para la población de Iglesias, las principales prácticas de los y las estudiantes han sido los *rituales satánicos* (19%) y la *tabla wija* (12,5%).<sup>74</sup>

Estos datos del conjunto de la población señalan, en primer lugar, que no hay una regularidad en la realización de prácticas mágico-religiosas y que, cuando eventualmente se presentan, son los sahumerios y baños de hierbas para la buena suerte los más acostumbrados, seguramente introducidos por los padres y madres de familia que, en sus respuestas, no lo advierten.

<sup>71</sup> Anexo 1, Gráficos población general, nº 24

<sup>72</sup> Anexo 2, Gráficos población estudiantes, nº 24

<sup>73</sup> Anexo 4, Gráficos población padres/madres de familia, nº 24

<sup>74</sup> Anexo 5, Gráficos población Iglesias, nº 24

La práctica de rituales satánicos o de tabla wija es muy poco frecuente, sin tener a menos la opinión de los padres y madres de familia y de los miembros de Iglesias. De hecho, sólo un 2,2% de los/las mismos/as estudiantes opinan que se han practicado rituales satánicos y un 1,6% opina que la tabla wija.<sup>75</sup>

A pesar de la mínima manifestación de satanismo o de otros rituales espiritistas, es necesario entender la lógica socio-cultural de estos fenómenos en la dinámica religiosa juvenil.

El 30% del conjunto de la población, halla estas prácticas como *peligrosas*, debido a que las considera violatorias de sus creencias religiosas cristianas, como contrarias a las leyes de Dios. Son especialmente peligrosas aquellas prácticas que están vinculadas con cultos al diablo, por los sacrificios con los que están asociados y la adoración misma de Satanás. Además, el trato con espíritus malignos puede causar la posesión del cuerpo y la mente, y el jugar con espíritus de personas fallecidas puede tener también consecuencias funestas. Tales prácticas pueden asimismo inducir a los vicios y a degenerar las personas afectándolas física y psicológicamente, llegando a suscitar violencia (daños o muertes).<sup>76</sup> ( )

Para la población, estas prácticas mágico-religiosas afectan paralelamente el campo de las creencias religiosas y el campo de la salud física y mental de las personas, por la acción en los rituales de fuerzas o seres espirituales malignos, y de las sustancias consumidas en ese contexto.

<sup>75</sup> Anexo 2, Gráficos población estudiantes, nº 24

<sup>76</sup> Anexo 7, Cuadros población estudiantes, nº 17; Anexo 9, Cuadros población padres/madres de familia, nº 16; Anexo 10, Cuadros población Iglesias, nº 16 y Anexo 8, Cuadros población profesores/as, nº 16.

Satán, el Diablo, Lucifer, son el mismo personaje al que culturalmente se le atribuyen todos los poderes del mal, la otra cara de la moneda opuesta al bien. Sólo mencionar su nombre produce miedo, pues este ser encarna los antivalores, las bajas pasiones, los comportamientos inmorales que afectan destructivamente a la sociedad y a las personas. Su poder se encuentra en su capacidad de seducir y corromper, en manipular y controlar individuos y multitudes.

El miedo de la sociedad es aún mayor cuando surgen grupos que se confiesan adoradores de Satán a través de prácticas que golpean el sentido de lo bueno: desenterrar o comprar esqueletos humanos de los cementerios, consumo de narcóticos, prácticas sexuales desenfrenadas, "misas negras" (o el contra-sentido de las misas católicas), sacrificio de animales, niños o jovencitas, entre otras cosas. Manifestaciones de estas prácticas se han presentado en diferentes puntos del país y han involucrado tanto a adultos como a jóvenes. La reacción de la sociedad ha sido el castigo penal de los cultos satánicos y la configuración de un estereotipo criminal.

Ha sido este enfoque criminal el que ha primado sobre la comprensión misma de este fenómeno social. Se ha extendido un estereotipo de joven "satánico" que consiste en una vestimenta de color negro, tatuajes y estampados con motivos alusivos a la muerte, música con ritmo de rock o metal pesado, cadenas con crucifijos al revés o una señal particular de la mano con los dedos pulgar, índice y meñique levantados hacia arriba. Estos estereotipos se reproducen en programas televisivos que escenifican -no sin una gran dosis de sensacionalismo- los casos policiales con respecto a los grupos satánicos. Como opera todo estereotipo, a las personas que presenten correspondencias con estas características se las encasilla en la misma concepción negativa, prejuizgándolas y condenándolas de antemano.

Pero mirado el satanismo a partir de una óptica analítica desde las ciencias sociales, se encuentra que varios fenómenos convergen allí: la baja autoestima de los jóvenes por la desintegración familiar, la carencia de oportunidades laborales y de propuestas alternativas de uso del tiempo libre, la falta de participación y poder de decisión de los jóvenes en diferentes espacios, la falta de formación integral en valores, etc.

El satanismo no es simplemente un fenómeno de perversión individual, sino un efecto colateral de una cultura y una sociedad poco generosas con las necesidades de la población juvenil. El satanismo es una expresión de contracultura, de oposición al orden cultural, que busca afectar a la sociedad lastimando uno de sus principales pilares como lo es su sentido religioso. Lo opuesto a dios es el diablo y lo opuesto a la bondad es la maldad. Cuando no hay una valoración y un reconocimiento social de su existencia, las personas desechadas buscan una valoración y un reconocimiento desde su contrario. Los jóvenes que participan en sectas satánicas hallan una cierta forma de valoración al considerarse y al ser considerados los más malos entre los malos, de manera que se ganan el "respeto" o miedo de la gente por su maldad.

Sin embargo, esta imagen de malos es su estereotipo utilizado para atemorizar. Es el caso de un joven del sector que se hacía reconocer como satánico, entrevistado en la *Investigación sobre religiosidad popular en Ciudad Bolívar*.<sup>77</sup> Este chico de 15 años de edad, reproducía en su relato imágenes descarnadas, repugnantes, agresivas, para destacar lo bajos que podían ser en las sectas. Empero, aunque sí mostraba indicios de tener cierto contacto con estos grupos, era evidente que su construcción era ficticia y que lo que pretendía era desplegar

---

<sup>77</sup> *Op. Cit.*, DIMENSIÓN EDUCATIVA. Investigación sobre la religiosidad popular en Ciudad Bolívar, 1998.

una identidad personal y colectiva que proyectara temor. El miedo que pudiera generar por su identidad velada era su forma de hacerse respetar, de ser alguien.

De tal manera, es necesario des-satanizar al satanismo, no desconociendo sus actos irracionales, pero entendiendo que alrededor de este complejo fenómeno hay dos estereotipos en simbiosis que ocultan el verdadero problema socio-cultural: el de la sociedad que vincula ciertas apariencias juveniles con crímenes abominables, y el de algunos jóvenes que quieren proyectar temor.

En el fondo, hay en estos jóvenes una necesidad de reconocimiento social y afectivo que buscan a través de la experimentación de un poder mágico-religioso.

En el imaginario religioso de la población existe no sólo Satán, sino también espíritus malignos e incluso espíritus de fallecidos, no necesariamente malignos pero susceptibles ante la eficacia mágica de la wija o de otros rituales. Es precisamente este poder mágico que el imaginario social sustenta, el que algunos/as jóvenes quieren experimentar, es decir, lograr comprobar por sí mismos y por sus medios, la actividad de tales seres y fuerzas.

Por lo general, son momentos de experimentación esporádicos, más motivados por el sentido lúdico y la curiosidad que por una creencia asentada o una intencionalidad dañina.

El 38% de los/las jóvenes estudiantes, hallan *interesantes* éstas prácticas mágico-religiosas, lo mismo que otras como la lectura de cartas, de tabaco, de chocolate, por ser una fuente de aprendizaje y experiencia que les permite descubrir cosas novedosas, conocer creencias diferentes y aclarar dudas, además de adquirir información para discernir la conveniencia de ciertas prácticas.<sup>78</sup>

<sup>78</sup> Anexo 11, Análisis de la encuesta, cuadro nº 3 y Anexo 7 Cuadros población estudiantes, nº 14

Después de la *existencia de Dios*, los temas que más les gustaría fueran tratados en el colegio son el *ocultismo/magia/brujería* y el *satanismo*.<sup>79</sup>

Y aunque hay gran curiosidad sobre estos temas y expectativa por el contexto lúdico de experimentación, también prevalece un temor por las posibles afectaciones espirituales y corporales que pueden originarse de acuerdo al imaginario social. Tal vez por esto mismo es que existe tanto interés.

El caso de una estudiante de grado noveno, consignado en el diario de campo de la profesora Isabel González, ilustra algunos elementos culturales socio-religiosos en el diagnóstico de su afectación psicológica, atribuida a seres y fuerzas espirituales debido al uso de la tabla wija.

“Lunes 28 de febrero del 2000.

Luz Riaño del grado 902, ha dejado de asistir a clases desde hace 15 días, por este motivo pedí a sus compañeras que averiguaran por ella, que fueran a su casa. Hoy cuando llegaron a clase, muy preocupadas me comentaron que Luz no volvía a estudiar porque le habían hecho un “tratamiento de brujería”.

Por tal razón, decidí ir yo misma a la casa de Luz a la hora de descanso y la mamá me dijo lo siguiente: que su hija estaba como loca, que decía un poco de cosas que no se le entendían y que hacía mucha fuerza.

Mandaron llamar al cura de Potosí y él les había dicho que Luz tenía un espíritu adentro.

Los padres la llevaron a un “centro espiritista” pues según la mamá, los médicos decían que no sabían lo que tenía la hija. Me dio la impresión que no la habían llevado al médico, pues al principio ella me dijo que no la había llevado y luego dijo que sí.

<sup>79</sup> Anexo 2, Gráficos población estudiantes, nº 26

El médico (brujo) le dijo que era que su hija había estado jugando con tabla wija y que además unas niñas del colegio le había hecho un trabajo por un novio.

Por esta razón la mamá y el papá habían decidido no poner a Luz a estudiar más.

Lo extraño del caso es que a Luz no la tienen en la casa y no se la han dejado ver a sus amigas. A mi me dijo que si quería yo la podía ver, pero por tiempo no pude.

A su vez, Luz, en el momento de la “locura”, nombraba el paseo de inicio de año que se había hecho a Quiba y según decía la mamá, allí se le había metido un espíritu con el nombre de Yuly Paulina y que incluso, la niña Luz decía: ‘Yo soy Yuli Paulina y vengo del cementerio que se encuentra debajo de la iglesia de Quiba’.

Yo le argumentaba que mejor llevara a su hija a donde un psicólogo y la mamá me decía que no creía en los psicólogos. También yo le decía que dejara que su hija volviera a estudiar y ella me decía que el papá no quería porque en el colegio le hacían daño.”

Como se puede apreciar, en el orden religioso popular católico la magia y la hechicería tienen una fuerte presencia, por lo que el médico espiritista también es una autoridad, a veces por encima del sacerdote.

En este contexto de fuerzas y seres espirituales, lo ocurrido expresa el círculo interpretativo que reproduce la dinámica mágico-religiosa: por una parte, la chica sufrió una afectación psíquica por causa de un ritual con la tabla wija –cosa que advierten las Iglesias y los padres y madres de familia- y, por otra, la tabla wija sí funciona, tiene eficacia mágica, poder mágico sobre los espíritus –cosa que buscan experimentar los/las jóvenes-.

más lógica que la visión religiosa que tienen la mayoría de los muchachos [...] Yo empecé a creer en el materialismo en el colegio que estudiaba, en un colegio clásico; nosotros teníamos que leer *El Capital* de Marx. [...] ... hubo una vez un trabajo de unas personas que vinieron de la universidad a trabajar las partes de la revolución industrial, entonces trabajamos *El Capital* y empezamos a ver que Marx pensaba muy diferente a lo que pensaban todos en el colegio [...] y me interesé por él y después del tiempo me di cuenta que no creía en la religión y que a él lo trataban de ateo, a pesar de que él tenía unas bases religiosas, y entonces uno se da cuenta de que hay que documentarse sobre las religiones que uno tiene, uno debe experimentar si uno debía seguir con la religión que tiene. Por lo menos yo he leído mucho del cristianismo y el cristianismo no es nada bueno porque por culpa del cristianismo tuvo que morir mucha gente [...]” (Mauricio, 20 años)

La influencia de la lectura y otros marcos interpretativos contribuyeron en este caso a una nueva visión del mundo y a un nuevo ordenamiento simbólico no sagrado, vinculado al paradigma científico. Sin embargo, también sucede que hay re-lecturas del paradigma científico desde un orden sagrado.

Es el caso de otro joven de grado décimo: “[Soy bautizado] por la Iglesia Cristiana. Casi yo tenía esa concepción desde mi nacimiento [...] Yo era de esa religión pero no entendía lo que pasaba, entonces tendí a conocer más religiones a ver qué era lo que profesaban y entonces yo me di cuenta que la religión -por decirlo así- en la que yo estoy no es tanto una religión sino una doctrina. [...] ... una doctrina, un modo de vida diferente; no vivir como el resto de personas que piensan que hay que hacer las cosas por hacerlas, [sino] darles un marco, un sentido. [...] Nosotros nos basamos en una sola [doctrina], por eso nos decimos evangélicos, que venimos de las creencias de los evangelios. [...] ... yo creo en todo lo que creen los demás, todas las cosas que creen los demás, yo me baso en cosas que uno pueda catalogar y explicar de un modo lógico y un poco argumentado, con

argumentos. [Frente al materialismo] yo también tengo muchos argumentos y yo también he estudiado mucho para tener mis argumentos bien fijos y no decir una cosa por decir. [...] yo sé en qué basarme para hacer una polémica de ese tipo, son las preguntas que se han hecho los grandes genios y ni siquiera ellos han podido descifrarlas porque son cosas que uno no puede explicar. [...] ... a mi me gusta la ciencia, yo no lo niego. Me dicen '¿a Usted por qué le gusta la ciencia si Usted es cristiano?', entonces yo les digo: Ustedes no pueden criticar algo que no conocen. Yo sí conozco su religión y yo si puedo hablar de su religión con bases fundamentadas [por eso] Ustedes no pueden hablar de mi religión ni pueden criticarme. [...] ... lo que yo busco en la ciencia, porque es muy interesante, es una forma de ayudarle a las demás personas a ser algo, o muchas cosas que le sirvan a todo el mundo, que le hagan la vida más fácil sin el hecho de tener que dañar a alguien [...]" (Juan, 16 años)

Este joven tuvo en su niñez la influencia de otras Iglesias cristianas no católicas debido a la trayectoria religiosa de su madre, no obstante, logró integrar en su doctrina los aportes de la ciencia bajo una relectura acorde con sus creencias.

Ambos muchachos, tanto el materialista como el evangélico, manifiestan un estado de ubicación en el que se halla cierta claridad en el orden religioso o no religioso que construyeron o re-elaboraron a partir de sus propias inquietudes y búsquedas, influenciadas por referentes en los que el paradigma científico fue principal y que con seguridad provino del medio escolar.

Independientemente de la calidad de su argumentación, su actitud es la de argumentarse y argumentar a través de la lectura y el debate, para lo cual se sienten preparados y abiertos. En el estado de ubicación, los/las estudiantes se sienten seguros/as de sus creencias y han profundizado en ellas, han leído, han

investigado y experimentado. Por eso, cuando se presentan discusiones, poseen claridad y argumentación sobre sus puntos de vista.

#### 4. Contexto cultural religioso en el centro educativo

##### 4.1. Cotidianidad en el colegio

El colegio es un espacio intercultural en cuya cotidianidad se expresa la diversidad religiosa de la comunidad educativa, no sólo a través del lenguaje visible del vestuario de falda o velo de algunas estudiantes pertenecientes a Iglesias cristianas y pentecostales, sino de una dinámica -muchas veces imperceptible- que se despliega en el patio de descanso, en los pasillos, en las clases en el aula, en el pensamiento personal, en las actividades institucionales.

La dinámica religiosa en el colegio presenta dos movimientos simultáneos: uno suave pero continuo, y otro movimiento intenso pero puntual.

El primer movimiento corresponde a las diferentes creencias religiosas o no religiosas de estudiantes y profesores que se encuentran en el centro educativo, en cuya cotidianidad transcurren sin mayor explicitud.

Siendo el ICES un colegio no confesional, la religión no es un asunto frecuente fuera de la asignatura que la trabaja.

Según la encuesta, el 40% de la población encuentra que los y las estudiantes del colegio charlan sobre cuestiones religiosas *de vez en cuando*, el 24 % halla que *rara vez* y el 13% considera que *nunca*. El 15 % opina que *no sabe* si lo hacen o

no y tan sólo el 5% tiene que sí charlan *frecuentemente* sobre cuestiones religiosas.<sup>81</sup>

Charlar sobre religión no es muy frecuente entre los/las estudiantes, pero tampoco son ajenos al tema. Cuando lo hacen -muchas veces motivados por temas de clase o por acontecimientos del momento-, buscan intercambiar sus puntos de vista y sus elementos argumentativos, experimentando a menudo un diálogo difícil que refleja el inevitable plano emocional que le corresponde y la incomunicación religiosa a nivel social.

Es aquí donde se observa el segundo movimiento puntual e intenso de la dinámica: el choque de posturas encontradas, la defensa de la identidad personal y colectiva; la intención de convencer y, al no lograrlo, el acaloramiento consecuente de los ánimos.

“... en el salón sí se han presentado diferentes problemas frente a eso, porque la mayoría de los muchachos creen fervientemente en el catolicismo y ellos se [adhieren] a un dios que existe y que la fe es todo para ellos y es lo que yo entro a veces a romper, aunque en cuanto a eso tenemos demasiadas dificultades porque hay veces los muchachos hablan por hablar o no lo han investigado para poderse fundamentar ... [En el salón] hay circunstancias fuertes, pero ya llegar uno a pelearse por eso no, yo por lo menos respeto mucho, allá cada quien si quieren seguir idiotizados...” (Mauricio, 20 años)

“... Muchas veces critican y molestan por la religión, entonces a veces es muy molesto, porque lo hace dudar a uno en ciertos momentos de que la religión sea buena o sea mala: Uno se da cuenta que no es tanto la religión sino un modo de

---

<sup>81</sup> Anexo1, Gráficos población general, nº 23

vida, y el hecho de que lo critiquen a uno... Uno se da cuenta que como seres humanos realmente no hay mucho que envidiarles." (Juan, 16 años)

Estas discusiones se pueden presentar en el salón de clase, pero también en los pasillos y en el patio de descanso.

En el patio de descanso, por ejemplo, estuvieron intercambiando opiniones sobre un libro acerca del genoma humano que una chica de grado noveno, perteneciente a los Testigos de Jehová, prestó a un joven ateo de grado once.

Una chica católica de grado noveno (14 años) comenta sobre sus discusiones con una chica cristiana del mismo grado (15 años): "Hay veces sí [se da la discusión] pero me parece como tan cansona. Ella empieza: 'es que la Biblia dice esto, la Biblia dice aquello' y es como molesta, pero claro que es como la tarea que ella tiene que hacer, dar a conocer lo que ella aprendió, no quedarse con eso ella sola, pero es que eso es muy cansón." (Nancy, 14 años)

Un joven evangélico de grado décimo (16 años) comenta sus discusiones con un joven ateo de grado undécimo (20 años): "... la primera vez sí [fue agresiva], la primera vez sí porque tiende a ser muy posesivo y no pudimos hablar como civilizadamente. [...] El puede discutir con otras personas de los salones y puede hasta convencerlos, pero [conmigo] no es igual [...] El tiene que meterlo todo en un marco lógico, él es algo así como un filósofo. Entonces yo le digo en lo que me baso: cuando uno no cree en Dios entonces uno es Dios, uno es el que se cree Dios, sí, porque esa es la base primordial de todo. [...] ... llegamos al fin –después de muchas discusiones–, llegamos a un acuerdo: que nosotros no podemos decir si existe Dios o no existe [...] ... porque son cosas que no tienen explicación, nosotros no podemos explicarlas porque no tenemos esa capacidad..." (Juan, 16 años)

Las discusiones llevan también a acuerdos, brindando aprendizajes y una experiencia de diálogo. A pesar de una identidad con versiones tan disímiles, los/las mismos/as estudiantes pueden llegar a una negociación cultural sin la intervención de agentes externos.

De tal manera, las creencias religiosas no necesariamente rompen la comunicación y generan enemistades, sino que aportan elementos de intercambio personal y aprendizaje cultural.

Otras manifestaciones puntuales son los testimonios de conversión y fe que expresan en público los/las estudiantes de Iglesias no católicas, muchas veces como concreción de una actitud de misión permanente en el colegio:

“...Yo pienso que Dios me mandó acá [al colegio] para que conozcan de Dios. [...] ... cumplo con el señor porque yo pedí evangelizar en el colegio y pude. [...] Sí, el día de entrega de boletines, ese día evangelicé. Uno de décimo o de once dijo: ‘¿quién quiere hablar de una canción?’ y entonces: ‘yo’, ¡uy, Dios mío! ¡tengo la oportunidad! [...] ¡Uy! Era la primera vez ¡qué miedo!, pero pasé, gracias a Dios pude hablar. [Dije] que Dios era la única solución para todos los problemas, que todos estamos endeudados, y Dios me ayudó, sí porque yo no esperaba el boletín..., pero yo ese día ayudé y oré y, Dios, ¡aprobé todo! Yo estaba tan contenta, fue un día chévere. [...] Yo saltaba por todo el camino y llegué a la casa contenta...” (Alicia, 18 años)

Luego de ese movimiento intenso pero puntual, continua el movimiento suave pero incesante en la dinámica religiosa.

En el flujo de la cotidianidad, también se presenta una evaluación interior sobre la coherencia de otras personas de acuerdo a su identificación religiosa o no

religiosa. Aunque no sea una actitud establecida, en ocasiones se observa si las personas cumplen con sus normas y eventualmente se lanza una crítica.

“... Yo estaba en contra de ella. [...] porque no aplicaba el evangelio como era. [...] Hay personas que dicen que sí, que son cristianos pero no lo han demostrado y eso no es así. El año pasado habían dos y ¡uy! ¡Dios mío!...” (Alcira, 18 años)

“... hay gente que [...] es cristiana porque sí. [...] ... dicen que son cristianos pero en realidad no son como los cristianos, porque Usted puede diferenciar a un cristiano de una persona común y corriente, el que es cristiano es muy diferente.” (Juan, 16 años)

Es evidente que se espera coherencia con las normas que se le atribuyen a la identidad religiosa de una persona, sobretodo si ésta es de Iglesias Cristianas.

#### **4.2. Dificultades con las creencias religiosas o no religiosas presentadas en las materias de clase**

De acuerdo con la encuesta, la mayoría de la población (77%) no tiene dificultades con las creencias religiosas o no religiosas que se presentan en las diferentes materias de clase, en tanto que el 17% restante sí las tiene, en materias como filosofía (30%), sin especificar (20%), sociales y religión (17,5% respectivamente), ciencias naturales y danzas (5% respectivamente), e historia y matemáticas (2,5% respectivamente).<sup>82</sup>

Las dificultades que este 17% de la población encuentra con sociales, historia y ciencias naturales, lo mismo que con las materias que no especifican, se refieren -casi por unanimidad- a los desacuerdos y contradicciones que presentan la teoría

<sup>82</sup> Anexo 1, Gráficos población general, nº. 19 y nº 20

evolucionista y la teoría creacionista en cuanto a la creación del universo y del ser humano. A algunos/as les genera confusión por el dilema que significa y, a otros/as, les produce un verdadero choque con sus creencias religiosas.<sup>83</sup>

Frente al tratamiento desde el paradigma científico de estos temas, algunos/as estudiantes no les convence por completo las teorías científicas y las empalman de cierta manera con su doctrina religiosa:

Una muchacha católica de noveno grado afirma: “[El profesor de ciencias naturales] a veces nos confunde bastante [pero] a mí no me confunde. Hay bastantes teorías sobre la creación y el origen del hombre, mas yo sigo pensando que sí hay un Dios que creó el mundo y el hombre. [...] Dicen que el primer ser humano se creó por moléculas que se fueron uniendo y cada una fue cumpliendo con su función, entonces yo digo: listo, Dios creó el mundo y gracias a Dios vinieron las moléculas y formaron al primer ser humano. [...] ... el hombre sí tiene que ver bastante con el mono, pero si el hombre hubiera nacido por la evolución, no hubiera parado la evolución y los monos que hay ahorita no se hubieran quedado así, seguirían evolucionando, pero se quedaron en ese período, no cuadra. [...] Si ellos son por la evolución, ellos no deberían haberse quedado ahí en un solo estado y solo haber evolucionado unos.” (Nancy, 14 años)

Un joven evangélico plantea: “Es una cosa muy extraña, por ejemplo, los de mi religión dicen que las cosas ocurrieron así, así, pero ellos no tienen en cuenta muchas veces [a la ciencia]. La Biblia lo dice todo, por ejemplo, se dice que para Dios diez mil años es como el día de ayer que pasó, o sea que el tiempo para él no existe, es algo realmente relativo. Yo no creo que Dios sea una persona ni que sea un ser que piense igual a los hombres, es como una fuerza para mí, entonces

---

<sup>83</sup> Anexo 7, Cuadros población estudiantes, nº 10; Anexo 10, Cuadros población Iglesias, nº 9 y Anexo 9, Cuadros población padres/madres, nº 9

yo digo que el hombre sí pudo haber venido por la evolución, pero no fue porque las cosas se dieron [ni] fue adaptación al clima [...] ... porque si estuviéramos adaptados al clima tuviéramos que haber tenido pelaje y no hubiéramos recurrido al pelo de otros, un pelaje abundante para no tener frío. [Los monos tienen pelo] ¿entonces por qué perdieron el cabello? Se dice que la evolución fue por una adaptación a las cosas. La evolución fue como cuando uno está en una empresa y uno empieza desde lo más bajo y empieza a ascender y empieza a ascender para conocer toda la empresa. Llega un momento en que uno es el presidente, pero ¿por qué fue? Porque Usted conoce toda la empresa, porque Usted sabe cómo se mueve la empresa, entonces yo pienso que es lo mismo en un momento dado. Dios decidió que se empezaran a hacer las cosas y dio un proceso inmensamente largo, pero para él fueron siete días. Para el hombre es un proceso inmensamente largo para que llegáramos al ser que estamos aquí. Yo pienso que las cosas no se dieron por darse. Tuvo un proceso para crearse cosas tan hermosas, porque las cosas más perfectas de la naturaleza son las que tienen un proceso más largo, más desarrollado. [El papel de Dios en la evolución fue] De esa fuerza [...] él dio la chispa de vida en el océano. [...] Usted lee en la Biblia todo lo primero que se creó: empezó la luz, empezaron las cosas a través de una atmósfera, la naturaleza, las aguas y lo último que se creó fue el hombre, lo mismo que pasó aquí en la tierra, de los últimos seres que evolucionaron." (Juan, 16 años)

Esta tensión entre ciencia y religión que se presenta en algunas clases, logra ser resuelta por los/as estudiantes de varias maneras: como en los casos anteriores, algunos/as mixturan versiones e información, otorgando mayor protagonismo al enfoque que más se tiende; otros/as terminan sumiéndose en un estado de confusión y, otros/as, resuelven esta tensión acomodándose al contexto y "soportando" el enfoque científico:

“... Yo estoy bien fundamentada de que Dios es la verdad y que no hay más otra. Pueden enseñarme todo lo que quieran, no me voy a desviar de esa idea, yo estoy bien centrada ahí.” (Alcira, 18 años)

Incluso, sucedió en una clase de religión con un grado noveno que, ante la pregunta sobre el origen del ser humano, la mayoría de estudiantes contrapreguntaron: “¿de acuerdo a lo que nos enseñan acá en el colegio o lo que nos enseñan en la Iglesia?”, dándole a escoger a la profesora su respuesta. De tal forma, esta es una manera corriente de resolver la tensión entre las versiones científica y religiosa: acomodándose a los discursos en los dos contextos, escolar o eclesial, es decir, contestando lo más conveniente y adecuado para cada espacio.

En cuanto a la filosofía, los y las estudiantes tienen dificultades con ella porque encuentran que los/las cuestiona profundamente sobre un aspecto tan fundamental como la existencia de Dios, provocándoles dudas y confrontaciones con sus propias creencias.<sup>84</sup>

En filosofía se busca que los/las estudiantes tengan presente y reflexionen sobre otras concepciones del mundo y, por esto, inevitablemente se tocan diversas concepciones religiosas, abordando de la misma existencia de Dios. Se busca que los/las estudiantes expongan y argumenten sus concepciones, lo que para muchos, desestabiliza o confunde.

“Para mí sí hay un Dios en el cual creo firmemente, aunque no puedo negar muchas veces he dudado de él, ya que hay muchos medios que hacen creer que no es verdadero (filosofía)”. (Fredy, 18 años)

---

<sup>84</sup> Anexo 7, Cuadros población estudiantes, nº 10

Serías discusiones genera en clase el tema de la existencia de Dios:

“Yo digo que Dios no existe porque no lo podemos ver y [otros compañeros] vienen a decirme que cómo hacen si no ven al viento. Al viento Usted no lo puede ver, lo siente, sin embargo, Usted a Dios no lo puede sentir. Otra cosa es que Usted tenga una fe muy fuerte que Usted diga que lo puede sentir, mientras que al viento yo no lo veo, lo siento, y lo que ellos dicen es que es un aspecto espiritual.”  
(Mauricio, 20 años)

La materia religión, tiene varios matices de acuerdo a la mirada desde cada población específica. Los/las estudiantes encuentran dificultad en comprender la existencia y/o validez de varias concepciones religiosas y por lo mismo, de diferentes dioses, pues este descubrimiento choca con su visión acostumbrada de la existencia y validez de una sola religión y un solo dios. La población de Iglesias no está segura de la fundamentación Bíblica en la enseñanza de la religión y, los/las profesores, se preguntan sobre su propia acción u omisión en el tema religioso con los estudiantes.<sup>85</sup>

La enseñanza religiosa en el colegio aborda la historia de las religiones y enfatiza la construcción de valores personales y sociales, pero no se basa en la Biblia. Sucede que la concepción de “enseñanza religiosa” en alguna parte de la población se entiende más como enseñanza de contenidos y prácticas doctrinales.

Danzas, es una materia con la que tienen dificultad los padres y las madres de familia pertenecientes a algunas Iglesias no católicas, ya que sus doctrinas no les permite el baile ni las fiestas “paganas”.<sup>86</sup>

<sup>85</sup> Anexo 7, Cuadros población estudiantes, nº 10; Anexo 10, Cuadros población Iglesias, nº 9 y Anexo 8, Cuadros población profesores/as, nº 9

<sup>86</sup> Anexo 9, Cuadros población padres/madres de familia nº 9

Estos padres y madres de familia inciden en sus hijos/as estudiantes –sobre todo en los/las menores- para que no participen en materias electivas como danzas o teatro e, incluso, a veces en materias como educación física, pues desplegar el movimiento corporal o descubrir de ropa el cuerpo es concebido como una tentación diabólica para la satisfacción de los deseos carnales.

Es de anotar que en la mayoría de los casos, son los padres/madres de familia quienes no permiten que sus hijos/as tomen las materias mencionadas, mientras que los niños y las niñas sí quieren tomarlas y tratan de participar a escondidas, ya que para ellos/ellas no son más que actividades lúdicas.

#### **4.3. Estrategias de estudiantes y profesores/as**

Es común que los/las estudiantes pregunten a los/las profesores/as de todas las áreas de qué religión son, si creen en Dios. Para algunos/as de los/las profesores/as es solo una pregunta de acercamiento personal, para otros/as es una estrategia de los/las estudiantes para ver qué pueden esperar y qué no del docente y del tratamiento de su materia.

Seguramente, la pregunta de los/las estudiantes por las creencias religiosas o no religiosas de los/las docentes hace parte de la búsqueda de referentes para la construcción de sus identidades, para las que son importantes tanto la cercanía personal del/la profesor/a, como la argumentación que él/ella pueda proporcionar a favor o en contra de sus órdenes sagrados o no sagrados.

En este sentido, los profesores también tienen algunas estrategias para contestar estas preguntas: Algunos prefieren reservar su creencia aduciendo que puede afectar la manera de pensar de los/las estudiantes. Otros contestan y explican fácilmente sus creencias. Otros esperan un contexto más cercano y personal para

hablar del tema, escuchando con atención las inquietudes de los/las estudiantes e incluso aportando elementos para su discernimiento, independientemente de cuál sea su creencia.

Cuando en ocasiones se ha presentado la interrupción de una clase por parte de un/una estudiante que quiere hacer público su testimonio de conversión, los/las profesores por lo común, permiten el espacio, argumentando que es pertinente escuchar y conocer diversas manifestaciones religiosas.

En general, hay un ambiente de respeto entre estudiantes y profesores/as por las creencias religiosas o no religiosas que profesan.

#### **4.4. La diversidad religiosa de los/las profesores/as**

En el colegio, la diversidad religiosa también es de los/las profesores/as: la mitad no pertenece a ninguna Iglesia, mientras el 36% se reconoce católico y, el 14% restante perteneciente a Iglesias no católicas.<sup>87</sup>

En conjunto, existe claridad sobre sus creencias religiosas o no religiosas: el total de pertenecientes a Iglesias no católicas tiene claridad y la gran mayoría de católicos también (87,5%). Asimismo, prácticamente la totalidad de las personas que no pertenecen a Iglesias tienen claridad en sus creencias (91%).<sup>88</sup>

De tal manera, los profesores y las profesoras se encuentran en estado de ubicación frente a lo religioso, producto de su fundamentación académica y a su trayectoria de vida, en la que algunos/as han trasegado por diferentes Iglesias o religiones.

---

<sup>87</sup> Anexo 2, Gráficos población estudiantes, nº 7

<sup>88</sup> Anexo 3, Gráficos población profesores/as, nº 8

Para la mayoría, la carrera que estudió fue escogida por su aptitud, gusto e interés, y no tanto por una razón religiosa de vocación. Sin embargo, para el 41% de esta población, la motivación religiosa en sus actividades cotidianas alcanza el nivel de *fuerte* y *muy fuerte*, manifestando una relación estrecha entre su profesión de maestro y sus creencias religiosas. Para el 14%, la motivación religiosa en sus actividades cotidianas tiene un nivel *medio*, mientras para el 45,4%, tiene un nivel *débil* y *ninguno*.<sup>89</sup>

Por lo común, el paradigma científico ha incidido en la re-elaboración del orden religioso o no religioso de los/las profesores/as, que presentan varias miradas con respecto a la relación ciencia-religión, de acuerdo a su mayor o menor aceptación de la validez del campo religioso.

Es en esta diversidad y gracias a la sensibilidad social de los los/las profesores/as, que se ha logrado desarrollar un proyecto educativo que busca tener en cuenta al sujeto y sus condiciones sociales, culturales y económicas.

#### **4.5. Sentimientos de la comunidad educativa frente a la formación religiosa en el colegio**

Más allá de la enseñanza religiosa que se desarrolla en la clase de religión, la formación religiosa integra todo este contexto cotidiano del colegio, cuya resonancia en la comunidad educativa genera diversidad de sentimientos.

Según la encuesta, el sentimiento que le genera el colegio a la población, en cuanto a la formación religiosa de los estudiantes, es para la mayoría de *confianza*

---

<sup>89</sup> Anexo 3, Gráficos población profesores/as, nº 12

(74%), mientras que al 8% le genera *indiferencia*, al 6% *desconfianza* y al 5% *otros* sentimientos.<sup>90</sup>

La *confianza* que sienten estudiantes, padres y madres de familia, miembros de las Iglesias y los mismos profesores de la institución se debe principalmente a que no hay discriminación ni imposición de creencias o contenidos religiosos y porque hay libertad de pensamiento y expresión religiosa. La religión como tema académico, se valora como un aporte formativo en el que los estudiantes logran conocimientos sobre esta dimensión cultural, que los prepara en valores y les capacita para que en un futuro elijan sus creencias. La seriedad y honestidad de los/las profesores y la amistad y cercanía que brindan a los/las estudiantes, es un factor apreciable en esta confianza.<sup>91</sup>

El sentimiento de *indiferencia* de una parte de la población, se debe principalmente a la poca identidad colectiva que encuentran tanto con la diversidad religiosa de estudiantes y profesores/as, como con los enfoques, contenidos y metodologías utilizados en el área de religión, pues esperan una enseñanza de contenidos y prácticas doctrinales. Además, otros consideran que las creencias religiosas o no religiosas son una opción libre y personal, propia del campo privado.<sup>92</sup>

Otra parte de población siente *desconfianza* porque se considera vulnerada por una variedad de asuntos: el irrespeto hacia la opinión religiosa; que no se entiendan las creencias de los estudiantes; que se enseñen prácticas confesionales católicas; que no se enseñe la "verdad" religiosa; que haya un

<sup>90</sup> Anexo 1, Gráficos población general, nº 18

<sup>91</sup> Anexo 7, Cuadros población estudiantes, nº 6; Anexo 10, Cuadros población Iglesias, nº 6; Anexo 8, Cuadros población profesores/as, nº 6 y Anexo 9, Cuadros población padres/madres de familia, nº 6

<sup>92</sup> Anexo 7, Cuadros población estudiantes, nº 8; Anexo 10, Cuadros población Iglesias, nº 8; Anexo 8, Cuadros población profesores/as, nº 7 y Anexo 9, Cuadros población

desinterés en el tema religioso y, finalmente, por las dudas y contradicciones que causa hablar en un contexto de diversidad religiosa.<sup>93</sup>

Frente a los sentimientos de desconfianza, ciertamente se presentan casos de burla o irrespeto entre estudiantes y, eventualmente puede que afloren las creencias de algún docente. Precisamente la investigación de la dinámica religiosa y la estrategia de acción educativa busca entender y actuar pedagógicamente para evitar estos casos.

Finalmente, algunos/as estudiantes y profesores/as manifiestan *otros* tipos de sentimientos, incluso ningún sentimiento frente a la formación religiosa en el colegio. Sentimientos positivos como interés y pluralidad, encuentro, y sentimientos negativos como confusión y discriminación.<sup>94</sup>

#### **4.6. Consideración sobre la libre expresión de las creencias religiosas o no religiosas en el colegio**

La mayoría de la población encuestada (73%) considera que en el colegio *sí* se pueden expresar libremente las creencias religiosas o no religiosas, mientras la población que considera que *no* es así es el 12%, en igual porcentaje con la población que no sabe o desconoce sobre esta situación en el colegio. Los/las estudiantes en particular presentan casi estas mismas proporciones.<sup>95</sup>

---

padres/madres de familia, nº 8

<sup>93</sup> Anexo 7, Cuadros población estudiantes, nº 7; Anexo 10, Cuadros población Iglesias, nº 7 y Anexo 9, Cuadros población padres/madres de familia, nº 7

<sup>94</sup> Anexo 7, Cuadros población estudiantes, nº 9; Anexo 8, Cuadros población profesores/as, nº 8

<sup>95</sup> Anexo 1, Gráficos, población general, nº 22 y Anexo 2, Gráficos población estudiantes, nº 22

De las poblaciones específicas, la que más considera que *no* se pueden expresar las creencias religiosas o no religiosas son las Iglesias, con el 25%, mientras que para los padres y madres de familia sólo llega al 10%.<sup>96</sup>

Quienes más consideran que *sí* se pueden expresar las creencias, son los/las profesores con el 91% de su representación.<sup>97</sup>

Quienes más desconocen sobre si se pueden o no expresar las creencias religiosas o no religiosas en el colegio son también las Iglesias, con un 17% de su representación que, además, iguala a la que no contesta la pregunta.<sup>98</sup>

Las razones que argumentan quienes consideran que *sí* se pueden expresar las creencias religiosas o no religiosas se refieren a que es un derecho de las personas y un deber del colegio que de hecho respeta y cumple, pues también se considera que no hay discriminación y hay libre expresión.<sup>99</sup>

Las razones que argumentan quienes consideran que *no* se pueden expresar las creencias religiosas o no religiosas, se refieren principalmente a la falta de aceptación hacia las personas con otras creencias religiosas, a la burla por el lenguaje con que las expresan, a que no siempre hay respeto mutuo por la opinión religiosa o no religiosa diferente, y a que se presentan discrepancias y contrariedades por la diversidad de creencias. Otras personas consideran que la expresión se restringe a la clase de religión y, también, que a veces no hay la confianza suficiente con los demás compañeros para expresarse.<sup>100</sup>

<sup>96</sup> Anexo 5, Gráficos población Iglesias, nº 22 y Anexo 4, Gráficos población padres/madres de familia, nº 22

<sup>97</sup> Anexo 3, Gráficos población profesores, nº 22

<sup>98</sup> Anexo 5, Gráficos población Iglesias, nº 22

<sup>99</sup> Anexo 7, Cuadros población estudiantes, nº 12; Anexo 10, Cuadros población Iglesias, nº 11; Anexo 8, Cuadros población profesores/as, nº 11 y Anexo 9, Cuadros población padres/madres de familia, nº 11

<sup>100</sup> Anexo 7, Cuadros población estudiantes, nº 13; Anexo 10, Cuadros población Iglesias, nº 12;

Si bien la falta de libertad de expresión manifiesta unas lamentables experiencias de discriminación, hay que considerar también que con frecuencia se espera del colegio un espacio completamente abierto para la evangelización y la difusión de contenidos doctrinales, lo cual, genera rechazo a partir de los mismos estudiantes y frente a los criterios de la institución. En este sentido, la libertad de expresión no se puede entender como un pasaporte para adoctrinar y, por lo tanto, debe entenderse como la posibilidad de expresar el propio punto de vista en los espacios y tiempos adecuados.

#### **4.7. Actividades realizadas en el colegio y su concordancia con las creencias religiosas o no religiosas de la comunidad educativa**

En el colegio se llevan a cabo a través del año lectivo, varias actividades institucionales: izadas de bandera, día del estudiante, día del maestro, celebración del aniversario de la muerte de Evaristo Bernate (fundador del colegio y del proyecto Escuela-Comunidad) y el día de los niños, también conocido como día de las brujas (celebrado alrededor del 31 de octubre).

Estas actividades por lo general tienen componentes temáticos (desarrollo de un contenido), lúdicos (juegos, baile) y artísticos (presentaciones de danzas, teatro). La celebración del aniversario de la muerte del fundador del colegio tiene un componente adicional: las personas del barrio con las que él inició el proyecto Escuela-Comunidad le ofrecen una misa católica en las instalaciones de la institución, a la que se invita a las personas que deseen asistir.

En la encuesta se quiso saber sobre la aceptación de estas actividades según la concordancia o no con las creencias religiosas o no religiosas del conjunto de comunidad educativa.

Así, para casi las dos terceras partes de la población encuestada (64%), no hay *ninguna* actividad realizada en el colegio que desacuerde con sus creencias religiosas o no religiosas. La tercera parte restante, sí encuentra actividades que no concuerdan, distribuyéndose en diversos porcentajes donde destaca la celebración del *día de los niños*, también conocido como *día de las brujas*, con un 17%, y *las fiestas de estudiantes*, con un 7%.<sup>101</sup>

A nivel de las poblaciones específicas, llama la atención la de Iglesias, que es la que más encuentra inconcordancias, especialmente con el *día de las brujas* (41%) y luego con las *fiestas de estudiantes* (23,5%).<sup>102</sup>

Los padres y las madres de familia, después del *día de las brujas* (28%), hallan la celebración del *aniversario de la muerte de Evaristo Bernate* como otra actividad que no concuerda con sus creencias religiosas o no religiosas (10%).<sup>103</sup>

Las razones que con frecuencia más esgrime el conjunto de la población que no está de acuerdo con la celebración del *día de las brujas*, consisten en que consideran esta tradición como una ocasión propicia para que grupos satánicos roben niños y éstos sean sacrificados en cultos al diablo. Otras razones lo rechazan por considerar esta fecha (31 de octubre) un culto a los muertos, a los espíritus y a las brujas, seres o poderes asociados a Satanás y contrarios a Dios.

<sup>101</sup> Anexo 1, Gráficos población general, nº 21

<sup>102</sup> Anexo 5, Gráficos población Iglesias, nº 21

<sup>103</sup> Anexo 4, Gráficos población padres/madres de familia, nº 21

Otras razones consideran esta tradición como un absurdo, precisamente por la creencia en brujas o espíritus que, para su criterio, no existen.<sup>104</sup>

Un estudiante de grado décimo comenta sobre su concepción del “día de las brujas” que coincide con otros/as estudiantes de Iglesias no católicas: “Nosotros no dejamos que lo celebren como lo celebran muchas veces en las calles, porque el día de los niños no es el día de los niños, como se dice es el ‘halloween’, ‘halloween’ es la noche de las brujas. La noche de brujas tiene su historia en la ciudad de... –no me acuerdo la ciudad-, sí donde vivieron las brujas, las conocidas brujas de Salem. Entonces fue allá donde se comenzó todo el rito. Entonces, como las brujas no toman dulces, las brujas comen cosas agrias, entonces por eso, para el día que mataron las brujas, entonces todo el mundo empezó a repartir dulces, empezó a repartir cosas porque las brujas hacían que los frutos se secaran, que no hubieran cosechas, que no existiera nada dulce, que ni siquiera la misma sal se pudiera sacar de la tierra. Entonces todo el mundo se regocijó. Lo primero que comenzaron fue con frutas dulces, después se pasó a los dulces por el monopolio comercial. Pero en realidad nosotros sí llevamos ese día a los niños a la iglesia, les enseñamos, les mostramos, les enseñamos un video de qué es el halloween y después sí les damos dulces y les hacemos una pequeña recepción, pero para tratar de que estén ahí y no estén en otro lado, expuestos a ser víctimas de por ejemplo, raptos satánicos que han existido y que existen.” (Juan, 16 años)

Es interesante apreciar que no es la celebración que realiza el colegio la que sufre por sí misma el rechazo, sino todo el contexto que en el imaginario religioso de una parte de la población, enmarca esta fecha tradicional: una arremetida de los agentes corpóreos de Satanás para robar y sacrificar niños/as en su honor y, un tiempo de culto a Satanás y sus seres o poderes aliados.

<sup>104</sup> Anexo 7, Cuadros población estudiantes, nº 11; Anexo 10, Cuadros población Iglesias, nº 10; Anexo 8, Cuadros población profesores/as, nº 10 y Anexo 9, Cuadros población padres/madres de familia, nº 10

En cuanto a las *fiestas de estudiantes*, la población que no concuerda con ellas expresa que su doctrina religiosa no les permite bailar, puesto que es un pecado o lleva a él, haciendo perder la gracia o aprobación de Dios. Son celebraciones o fiestas "humanas" y tradicionales donde hay mucha "mundanidad" y relajo.<sup>105</sup>

No es difícil observar la relación de estas razones con el asunto del cuerpo y el temor al descontrol de su dimensión sensible (específicamente lo sexual), lo mismo que a la concepción de muchos ritmos musicales como vacíos o contrarios a Dios.

Para quienes la *celebración a Evaristo Bernate* no concuerda con sus creencias, se debe, por una parte, a que se hace con una misa católica que no es de la tradición de sus Iglesias y, por otra, porque hay una concepción doctrinal en algunas Iglesias que consiste en que –a pesar de recordársele y considerársele como una muy querida– no se le debe hacer memoria a los muertos, que no se puede esperar que el difunto vaya a volver a vivir ni que él escuche u observe tal celebración en su honor.<sup>106</sup>

En este sentido, la inconcordancia no sólo es la ritualidad católica, sino el mismo hecho de recordar a una persona fallecida, no importa cuán querida sea.

La mayoría de personas que no están de acuerdo con las actividades institucionales pertenecen a algunas Iglesias no católicas cuyos dogmas doctrinales no permiten descubrir y entender en ellas su sentido formativo, lúdico y artístico.

---

<sup>105</sup> ibid.  
<sup>106</sup> ibid.

## CAPÍTULO 4

### ESTRATEGIA INSTITUCIONAL DE ACCIÓN EDUCATIVA

#### 1. Intencionalidad y propósito

Conocer con mayor profundidad la naturaleza y características de la dinámica religiosa y su interacción con la práctica educativa, ha tenido la intencionalidad de reconocer la dimensión religiosa de los sujetos que en ella participan y discernir la mejor forma de educar con relación a este campo.

Se planteó el diseño de una estrategia, porque integra orientaciones, objetivos y metas en la implementación de una acción educativa apropiada frente a la dimensión religiosa y su dinámica en el contexto de la comunidad educativa. Además, una estrategia de carácter institucional, que asuma unas opciones éticas desde nuestro proyecto educativo para que le otorgue coherencia a la acción.

El propósito de la estrategia es aportar orientaciones pedagógicas y éticas para la acción educativa en el campo religioso de los y las sujetos que participan de la comunidad educativa.

La estrategia está por demás vinculada a los análisis aportados por el proceso de investigación de la dinámica religiosa y su interacción en la práctica educativa, que constituyen una de sus bases fundamentales.

Así pues, nuestra estrategia integra unas orientaciones éticas consistentes en la propuesta de una “ética cívica” sustentada filosóficamente y, en las opciones éticas asumidas por nuestra institución educativa. Por otra parte, plantea unos objetivos, unas líneas de acción propuestas por los/las profesores/as de acuerdo a sus áreas de enseñanza y, unas metas concretas, en su conjunto tendiente a fundamentar y dinamizar el diálogo cultural y una ética cívica.

## **2. Orientaciones Éticas**

### **2.1. Desde una Ética Cívica**

El diálogo cultural que tenemos como referente, se basa en la “pedagogía del diálogo cultural” que ya hemos expuesto antes<sup>107</sup> pero, en el transcurso de la investigación, hemos descubierto una fundamentación filosófica que ilumina y aporta mayores elementos a nuestra intencionalidad.

Es el pensamiento de Adela Cortina, filósofa española, que con su propuesta de “ética cívica” y su abordaje de los valores, expresa planteamientos y prácticas que hemos venido desarrollado. Es por ello que hacemos un seguimiento a sus ideas más fecundas, aunque no necesariamente concordamos con otros elementos de su enfoque.

Partimos por constatar el hecho multicultural de nuestras ciudades colombianas, en donde se asientan pobladores provenientes de diversos rincones del país, configurándose y recreándose identidades regionales, locales, generacionales, de género, políticas, religiosas, etc.

---

<sup>107</sup> Véase: Referentes Conceptuales del proyecto de investigación, capítulo primero, numeral 4.1

Las diversas culturas poseen diferencias en sus cosmovisiones y costumbres, que se hacen evidentes cuando quienes se identifican con ellas se encuentran en un mismo espacio social, a menudo a través de “choques” culturales de variada intensidad. El multiculturalismo es, para Adela Cortina, ese contexto en el que las diferencias culturales de grupos distintos chocan y presentan dificultades:

En principio, podríamos decir que el “multiculturalismo” consiste en un conjunto variado de fenómenos sociales, que derivan de la difícil convivencia y/o coexistencia en un mismo espacio social de personas que se identifican con culturas diversas. Los problemas que se plantean no provienen tanto del hecho de que haya diversas culturas, sino del hecho de que personas con distintos bagajes culturales hayan de convivir en un mismo espacio social, sea una comunidad política, sea una comunidad humana real en su conjunto, y que las más de las veces una de las culturas sea dominante.<sup>108</sup>

En ocasiones, las sociedades resuelven el multiculturalismo con políticas de *apartheid* o segregacionismo, o con políticas de asimilacionismo con las que se espera que los miembros de las culturas relegadas se asimilen a la dominante. Otra forma de resolverlo es el “pluralismo moral” en donde la sociedad no se identifica en particular con ninguna de las cosmovisiones de los grupos diversos, permitiendo el desarrollo de sus identidades culturales.

Para Cortina, “Las auténticas diferencias culturales son, pues, diferencias en el modo de concebir el sentido de la vida y de la muerte, nacida de distintas cosmovisiones, que justifican la existencia de diferentes normas y valores morales.”<sup>109</sup> Por eso, a nivel religioso, las sociedades pluralistas conciben que

<sup>108</sup> CORTINA, Adela. Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid, Alianza, 1999, pag. 179

<sup>109</sup> Op. Cit. CORTINA, Adela. Ciudadanos del mundo, pag. 188

aunque las diversas doctrinas no coincidan en el conjunto de su cosmovisión, hay valores que comparten.<sup>110</sup>

Es oportuno abordar aquí la definición que hace la autora de "moral", en la que señala sus semejanzas formales y diferencias de contenido con la "ética":

La verdad es que las palabras "ética" y "moral", en sus respectivos orígenes griego (*ethos*) y latino (*mos*), significan prácticamente lo mismo: *carácter, costumbres*. Por eso está sobradamente justificado que la gente normal y corriente la utilicemos como sinónimos. Ambas expresiones se refieren, a fin de cuentas, a un tipo de *saber* que nos orienta para forjarnos un *buen carácter*, que nos permita enfrentar la vida con altura humana [...] Ahora bien, dicho esto, también es verdad que en el lenguaje filosófico distinguimos entre estas dos expresiones – moral y ética– porque necesitamos dos términos diferentes para designar a su vez dos tipos de saber: uno que forma parte de la vida cotidiana y que ha estado presente en todas las personas y en todas las sociedades (la moral), y otro que reflexiona sobre él filosóficamente y, por lo tanto, nació al tiempo que la filosofía (la ética o filosofía moral).<sup>111</sup>

Los valores son una forma de estima de ciertas cualidades que –según la autora–, permiten acondicionar el mundo, hacerlo habitable de una manera plena como personas y sociedades.<sup>112</sup> Hay diferentes tipos de valores pero hay unos específicos cuya materia es moral, es decir, aquellos que ayudan precisamente a labrar un "buen carácter" para ser personas y acondicionar la realidad para vivirla de forma humana.

<sup>110</sup> CORTINA, Adela. El mundo de los valores. "Ética mínima" y educación. Santa Fe de Bogotá, El Buho, 1999, pag. 27

<sup>111</sup> *Ibid.*, pags 41 y 42

<sup>112</sup> *Ibid.*, pag. 30

Entre los valores morales se encuentran la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia (dignidad).

Estos valores se caracterizan porque dependen de la libertad humana, es decir, el ser humano puede lanzarse a su búsqueda e implementarlas de una manera perfectible. Por otra parte, entrañan un sentido humanizante, que diferencia al ser humano de un objeto o de un animal.

“Entra aquí una acepción del término “valor” algo distinta a la que hemos venido tratando hasta ahora, y es la de que “humanizar” significa potenciar a los seres que son valiosos en sí mismos –cualquier persona, incluidos nosotros mismos–, mientras que “deshumanizar” significa instrumentalizar a esos mismos seres.”<sup>113</sup>

Las diferentes concepciones morales que se han experimentado a través de la historia y en las diferentes culturas, van aportando de forma acumulativa elementos para una concepción progresiva de la dignidad humana, cuya adopción se va haciendo exigencia y cuya negación se considera un retroceso. Un claro ejemplo aporta Cortina:

Sin ir más lejos, el progreso en ingeniería genética es indudable, pero puede utilizarse para evitar enfermedades genéticas, en cuyo caso es auténtico progreso humano, o para “mejorar la raza”. En este último caso sería un regreso, más que un progreso, porque creer que hay razas superiores, que los altos son más personas que los bajitos, o los rubios preferibles a los morenos, es creencia ya trasnochada y obsoleta. El auténtico progreso humano ha consistido en descubrir creativamente el valor de la igualdad, a pesar de las diferencias y en

---

<sup>113</sup> *Ibid.*, pag. 53

ellas. Por eso, si alguien intentara “mejorar la raza” mediante la manipulación genética, no haría sino dar a entender de que hay seres humanos superiores e inferiores, lo cual es un auténtico atraso, un rotundo retroceso.<sup>114</sup>

Con este criterio de humanización, la autora sostiene que las sociedades tienen un perfil valorativo, es decir, que se caracterizan también por los valores que buscan y que practican, los que estiman y los que eligen. Es aquí donde entra a jugar la ética: “Y es que entre lo que hacemos y lo que decimos que se debe hacer hay todo un mundo: un mundo del que precisamente se ocupa la ética.”<sup>115</sup>

Una sociedad pluralista no solo es aquella en donde co-existen grupos con diferentes cosmovisiones, sino donde se cultivan unos valores morales comunes, a través de la adopción de una ética cívica o moral cívica.

Para Cortina, “Sólo desde las formas de vida de las comunidades concretas; sólo desde los *ethoi* de las comunidades puede diseñarse una concepción de justicia u otra, no desde la presunta neutralidad frente a las distintas concepciones de vida”.<sup>116</sup>

Los valores morales son los llamados a ser compartidos, pero sólo es así cuando son las mismas comunidades y personas individuales (ciudadanos) las que los asumen como norma moral.

“... es tiempo de que los ciudadanos asuman el protagonismo de la vida moral... [...] Precisamente lo moral tiene la peculiaridad de que una norma sólo puede obligarme si estoy convencida de que lo hace. Por

---

<sup>114</sup> *Ibid.*, pag 70

<sup>115</sup> *Ibid.*, pag 69

<sup>116</sup> *Op. Cit.*, CORTINA, Adela. Ciudadanos del mundo, pag. 32

eso los ciudadanos hemos de informarnos y formarnos en relación con las cuestiones morales, recurriendo a personas que tengan para nosotros un crédito, pero buscando nosotros la respuesta, porque en lo moral no existen representantes. Sucede pues, por el momento, que la moral del deber por el deber, ya no parece tener sentido y, por otra parte, que las respuestas no vienen dadas, sino que hay que buscarlas.”<sup>117</sup>

La propuesta de Adela Cortina es adelantar una “ética cívica” o ciudadana, que también llama “moral cívica”, fundamentada en valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respecto activo, el diálogo, o mejor, la disposición a resolver los problemas comunes a través del diálogo,<sup>118</sup> todos valores de carácter universal, en tanto exigibles e irrenunciables.

Como parte de su propuesta, distingue entre “ética de mínimos” y “ética de máximos”:

De aquí surge la hoy célebre distinción en el ámbito ético-político entre *lo justo y lo bueno*, entre una concepción moral de la justicia, compartida por la mayor parte de grupos de una sociedad, y los distintos ideales de felicidad, que pretenden orientar la vida de una persona en su conjunto. Aquellos valores que todos comparten componen los *mínimos de justicia* a los que una sociedad pluralista no está dispuesta a renunciar, aunque los diversos grupos tengan distintos ideales de vida feliz, distintos proyectos de *máximos de felicidad*. [...] ... yo he preferido acuñar las expresiones “ética de mínimos” o “ética mínima” para los valores comúnmente compartidos, y ética de

<sup>117</sup> *Op. Cit.*, CORTINA, Adela. El mundo de los valores, pags. 104 y 105

<sup>118</sup> *Op. Cit.*, CORTINA, Adela. Ciudadanos del mundo, pag. 70

máximos, para los proyectos completos de vida feliz. Una sociedad pluralista debe articular sabiamente mínimos y máximos, más si cabe una sociedad cuyo pluralismo consista en la convivencia entre distintas culturas. Las sociedades pluralistas y multiculturales deben tener buen cuidado en articular máximos y mínimos de modo que no quede atropellada la justicia ni se pierdan las ofertas de felicidad.<sup>119</sup>

La ética cívica, es una ética de mínimos compartidos por las éticas de máximos, que reconocen el carácter exigible de los valores morales universales. Así aclara la autora:

La diferencia entre ética cívica de mínimos y éticas de máximos no consiste en que la primera esté implantada en la esfera pública y las segundas en la privada, o en que la ética cívica exija razones públicas y las éticas de máximos exijan razones no públicas, sino en la *forma en la que obligan*: el cumplimiento de la ética cívica puede *exigirse* moralmente a la sociedad (aunque no *imponerse* mediante sanción externa, cosa que sí puede hacerlo el derecho), mientras que las éticas de máximos *invitan* a seguir su modelo de vida buena, pero no pueden exigir su cumplimiento, ni menos aún imponerlo mediante sanción externa.

El ámbito de la ética cívica es el de la justicia, que es un ámbito de *exigencia*, no sólo de invitación (éticas de máximos), pero tampoco es un ámbito de *imposición o coacción externa* (derecho).<sup>120</sup>

<sup>119</sup> *Ibid.*, pag. 28

<sup>120</sup> CORTINA, Adela. Multiculturalismo y universalismo. ¿Cómo construir una ciudadanía cosmopolita? s.p.i. Mimeo

La responsabilidad moral ciudadana consiste, precisamente, en la construcción de una ética de mínimos a partir de unos valores universales que hallan su reconocimiento en las comunidades a través del diálogo cultural:

... es indispensable adentrarse en un diálogo intercultural a través del cual poder descubrir conjuntamente qué aportaciones resultan valiosas.  
[...]

No se trata, pues, de mantener las diversas culturas como si fueran especies biológicas y hubiera que defender la "biodiversidad". Se trata más bien de tomar conciencia de que ninguna cultura tiene soluciones para todos los problemas vitales y de que puede aprender de otras, tanto soluciones de las que carece, como a comprenderse a sí misma. En este sentido una *ética intercultural* no se contenta con asimilar las culturas relegadas a la triunfante, ni siquiera con la mera coexistencia de las culturas, sino que invita a un diálogo entre las culturas, de forma que respeten sus diferencias y vayan dilucidando conjuntamente qué consideran irrenunciable para construir desde todas ellas una convivencia más justa y feliz.<sup>121</sup>

Con el diálogo, el multiculturalismo trasciende hacia la interculturalidad, que no sólo permite la co-existencia tranquila, sino una convivencia pacífica en colaboración.

El diálogo cultural también involucra a las diferentes creencias religiosas o no religiosas, cuya diversidad en cosmovisiones, de ideales de vida buena y valores morales, se presentan como un punto frágil en la convivencia multicultural.

---

<sup>121</sup> Op. Cit., CORTINA, Adela. Ciudadanos del mundo, pags. 182 y 183

Una ética mínima contribuye al pluralismo de la sociedad:

Que la ética cívica es una ética de mínimos significa que lo que comparten los ciudadanos de una sociedad moderna no son determinados proyectos de felicidad, porque cada uno de ellos tiene su ideal de vida buena, dentro del marco de una concepción del mundo religiosa, agnóstica o atea, y ninguno tiene derecho a imponerla a otros por la fuerza. Las concepciones religiosas, agnósticas o ateas del mundo que propongan un modelo de vida feliz, constituyen lo que llamamos "ética de máximos", y en una sociedad verdaderamente moderna son plurales, por eso podemos hablar en ellas de un *pluralismo moral*.<sup>122</sup>

La ética o moral mínima, por su carácter exigible y en procura de su objetivo, también pone límites a las actuaciones religiosas que infrinjan sus criterios:

Precisamente por eso pertenecen a la *esencia* misma de la moralidad cívica al menos los siguientes caracteres: es una *moral mínima*, no se identifica con ninguna de las propuestas de grupos diversos, constituye la base del *pluralismo moral*, y no permite a las morales que conviven más proselitismo que el de la *participación en diálogos comunes* y el del *ejemplo personal*, de suerte que aquellas propuestas que resulten convincentes a los ciudadanos sean libremente asumidas, sean asumidas de un modo autónomo. Por eso carece de sentido presentar como alternativa el par "moral cívica / moral religiosa", ya que tienen pretensiones distintas y, si cualquiera de ellas se propusiera *engullir* a la otra, no lo haría sino en contra de sí misma.<sup>123</sup>

<sup>122</sup> *Op. Cit.*, CORTINA, Adela. El mundo de los valores, pag. 121

<sup>123</sup> *Ibid.*, pag. 121

La moral cívica no coacciona pero sí exige, pues no es neutral. Gracias a ello, contribuye como mecanismo de evaluación y auto-evaluación de las prácticas religiosas:

Es en este sentido en el que resultan sumamente fecundos los esfuerzos realizados para descubrir los elementos morales comunes a todas las religiones, como los del Parlamento de las Religiones Mundiales. Tales elementos comunes son abundantes y reforzarlos es el mejor modo de evitar un conflicto entre las civilizaciones, el mejor modo de evitar que las religiones se utilicen como armas arrojadas desde intereses espurios, y devolverles –por el contrario– el objetivo para el que nacieron: dar un sentido a la vida y a la muerte, ofrecer un camino de felicidad.<sup>124</sup>

La ética o moral cívica no es el opuesto de la moral religiosa, actúan en planos diferentes pero articulados y se enriquecen recíprocamente. Por su carácter, la moral cívica no puede ser ni religiosa ni estar contra de lo religioso: es laica. Así lo explica Cortina:

La *moral cívica*, que aquí nos ocupa, es un tipo de moral secular, porque no recurre a Dios para fundamentar sus valores, pero también conviene recordar que no es una moral “*laicista*” sino “*laica*” que no es lo mismo ni mucho menos.

Una *moral laicista*, como en otro lugar he expuesto con detalle, “propone extirpar la religión, un paso indispensable para la realización de los hombres porque las considera una de las fuentes de desmoralización”; una *moral laica*, por el contrario, es aquella que “para

<sup>124</sup> Op. Cit., CORTINA, Adela. Multiculturalismo y universalismo, pag. 6

orientar el hacer personal y colectivo no remite expresamente a Dios, pero tampoco expresamente lo niega”.

La *moral cívica* no puede ser ni creyente ni laicista, porque en tal caso discriminaría a quienes no comparten o la fe religiosa o la increencia; por tanto, tiene que ser necesariamente laica, porque es lo que hace posible la convivencia en una sociedad pluralista, en la que los ciudadanos tienen creencias diversas.<sup>125</sup>

De esta manera, concluimos nuestra lectura de los aportes de Adela Cortina en la que fundamenta una ética cívica basada en una ética o moral de mínimos: valores universales reconocidos por la sociedad en un proceso de diálogo cultural.

La ética cívica, tal como la interpretamos, coincide con los planteamientos de nuestro proyecto educativo y contribuye a fundamentar la acción educativa del ICES.

## **2.2. Opciones éticas del Instituto Cerros del Sur (ICES)**

En el proyecto Escuela-Comunidad que desarrolla el ICES, entendemos que el centro educativo es un punto de encuentro, no sólo de estudiantes y profesores, sino de personas, de ideas, de conocimientos, de culturas, donde la diversidad propicia reflexiones, debates, diálogos, nuevos conocimientos, nuevas sensibilidades, nuevos valores. Así, en vez de excluir, se trata de incluir, de entender.

Nuestra opción ética es por una sociedad pluralista, en la que la diversidad de cosmovisiones y “éticas de máximos” tienen espacio, son respetadas y entran en diálogo.

---

<sup>125</sup> Op. Cit., CORTINA, Adela. El mundo de los valores, pag. 119

Los valores que nos hemos esforzado en cultivar han sido el respeto, la solidaridad, la dignidad, el diálogo, la participación, la autonomía, la libertad, en una clave de lectura colectiva, comunitaria, no individual.

De tal forma, participamos en la opción por una "ética de mínimos" aplicables y exigibles a todos los sujetos de la comunidad educativa. En este sentido, nuestra moral cívica es laica, es decir, no es ni confesional ni está en contra de lo religioso.

Retomamos nuestra opción por el diálogo, también en su dimensión cultural y religiosa, por su riqueza pedagógica para nuestro objetivo de "orientar a los estudiantes hacia la creación de valores y actitudes" (P.E.I.). Por una parte, la pedagogía del diálogo cultural propende por el reconocimiento del *otro*, valorando la importancia de la experiencia de intercambio de saberes, sentires y cosmovisiones, argumentando las propias posturas, escuchando las ajenas y alcanzando una reafirmación del diálogo mismo. Por otra parte, es la manera de alcanzar el reconocimiento de unos valores universales que se conviertan en ética mínima de todos los pensamientos.

Otros valores que son importantes para nosotros/as son el compromiso, el servicio y la criticidad, pues consideramos que la labor educativa debe ser ante todo "una concepción de vida, es decir, de su razón histórica y compromiso del maestro en la consolidación de una sociedad que permita la formación de personas críticas, reflexivas..." (P.E.I.).

Hay una sensibilidad social en los profesores y profesoras de la institución, que señala una opción ética ya tomada por el servicio educativo a la comunidad. Esto se manifiesta en el contacto permanente entre la institución educativa y la

comunidad, lo que nos ha permitido su aceptación y, a la vez, ha acrecentado nuestro compromiso hacia ella.

Concebimos al maestro como un orientador, no para crear adeptos, sino para aportar elementos que permitan el libre discernimiento a través del diálogo cultural, buscando favorecer la convivencia social y la búsqueda de alternativas comunitarias.

En tiempos de negación de los sujetos, de injusticia social, de polarización violenta, de consumismo y enajenación, de individualismo, de desintegración familiar, optamos por una ética que reivindique los valores de la dignidad humana y busque hacerlos concretos en nuestra sociedad.

### **2.3. Pedagogía de la diversidad cultural y religiosa**

#### **2.3.1. Una Escuela intercultural**

El interés que suscita el hecho religioso a una institución educativa no confesional como el ICES, surge de un proyecto educativo que pretende entender y aportar al contexto socio-cultural en el que trabaja, en donde la realidad multicultural manifiesta una compleja dinámica religiosa que incide en la práctica educativa escolar.

La Escuela, más allá de la educación religiosa entendida como asignatura, debe tener en cuenta la dimensión religiosa de los sujetos y su desenvolvimiento social, pues ésta integra de forma primordial el orden de la realidad y el sentido de la vida.

Precisamente en un contexto global de pérdida o vanalización del sentido de la vida, y en un contexto nacional de desvaloración del respeto por la vida del otro, donde la diferencia de pensamiento se convierte en motivo para la muerte violenta, la Escuela debe contribuir a formar personas y colectividades en y para la diversidad, valorantes y respetuosas de la otredad y la solidaridad.

La Escuela misma debe transformarse. Ésta ha sido concebida como instrumento de adoctrinamiento religioso (perspectiva de cristiandad), o como un espacio donde lo religioso esta convenientemente presente para consolidar la identidad nacional (alianza Iglesia-Estado), o completamente ausente por relegársele a la esfera de lo privado (perspectiva liberal), o abiertamente rechazado por considerársele un estorbo para el desarrollo científico (perspectiva laicista). En todos los casos, se ha desechado la diversidad religiosa de los sujetos y se ha enseñado el dogmatismo y el sectarismo bajo versiones unilaterales de “lo verdadero” y “lo real”.

La Escuela debe ser concebida en este tiempo como un espacio de encuentro intercultural, en donde lo religioso se convierte en asunto pedagógico de la diversidad, cuya riqueza puesta en diálogo contribuye al reconocimiento del *otro* y de la identidad colectiva. A través de la pedagogía del diálogo cultural se posibilita el intercambio de mundos culturales y así mismo la conciencia de diferentes verdades, por otra parte la ética cívica integra criterios que permiten el diálogo mismo, a través del cultivo de valores que posibilitan una sociedad pluralista y comunitaria.

En este sentido la pedagogía de la diversidad cultural y religiosa es crítica, es decir, no es neutral, pues propugna por la vivencia de valores como la dignidad, la libertad, la autonomía, el respeto, la independencia y la solidaridad, exigibles también a las confesiones e instituciones religiosas y a las posturas no religiosas.

La diversidad percibida como riqueza y no como obstáculo para el dominio, contribuye a cuestionar el sectarismo, el dogmatismo, el fundamentalismo, que se ocultan tras el unísono de una sola versión de las cosas.

Formar para la diversidad es formar para el diálogo. Enseñar a escuchar posturas antagónicas permite manejar niveles de contradicción, cuya emotividad suele ser alta cuando se tratan aspectos del orden religioso.

### **2.3.3. Formación del sujeto religioso**

Al hablar de sujeto estamos entendiendo un carácter cualitativo de la persona que la define como autónoma, libre, crítica, capaz y en condiciones de decidir por sí misma. Cuando nos referimos al sujeto religioso estamos hablando del reconocimiento de una dimensión trascendente de las personas en relación con un orden sagrado que tiene que ver con el sentido de la vida, en una perspectiva de autonomía.

De tal modo, la formación del sujeto religioso no se restringe a la educación religiosa entendida como asignatura, sino que se amplía a los procesos personales y sociales que los atraviesa y que vienen a influir o a determinar los sentidos de la vida de los/las estudiantes.

El estudio de la dinámica religiosa de la comunidad educativa y su interacción en la práctica educativa ha mostrado algunas características de estos procesos. Encontramos que las búsquedas religiosas de los/las jóvenes tienen que ver con dos aspectos: respuestas a inquietudes de carácter fundamental como la existencia de Dios o el origen del universo y del ser humano, y la necesidad de espacios de reconocimiento afectivo, personal y colectivo.

Las preguntas fundamentales muchas veces son generadas por las contradicciones que encuentran entre la versión creacionista religiosa que aprendieron en su tradición familiar y la versión evolucionista científica que aprenden en el colegio y, en la búsqueda de respuestas, muchos/as llegan a confundirse sobremanera.

Como estrategia formativa se hace necesario aclarar en las asignaturas que lo requieran, la diferencia de los criterios de lo real entre la ciencia y la religión, y sus distintos lenguajes (síglico y simbólico), que explica también por qué en la Biblia no pueden encontrarse explicaciones del orden científico a la manera de un libro de historia, sino una experiencia religiosa colectiva, expresada de manera simbólica.

Al entenderse la religión como una forma de conocimiento (Mèlich) con unas características particulares, se abre la posibilidad de que los/las estudiantes puedan expresar sus concepciones religiosas en el aula junto al contenido científico, no tanto para definir cuál es la más válida, sino para aprender de las diferentes versiones. Incluso algunos/as estudiantes tienen ya criterios para hacer compatibles las versiones religiosas y científicas, como la de aceptar toda la complejidad descubierta por la ciencia, pero integrando siempre el aporte divino.

Precisamente, ante la existencia de diferentes versiones converge otra característica de los procesos religiosos: la pregunta por cuál es la verdad y qué es lo falso. Esta pregunta se hace más angustiada cuando de ella depende la "salvación" o la "condenación" eterna. Encontrar una única verdad parece corresponder a la necesidad de exorcizar el miedo a la incertidumbre y de lograr una seguridad espiritual a la cual aferrarse.

Muchas Iglesias consideran que su propia doctrina es la única verdad. Sin entrar a discutir esta autoconcepción, el criterio formativo se halla en que la diversidad cultural presenta distintas verdades y que hace parte del discernimiento autónomo decidir cuál espacio escoger y, que, la escogencia –cualquiera que ella sea- debe tomar en cuenta los valores de una ética mínima, independientemente de la éticas de máximos propuestas.

Aprender que hay distintas verdades y que nadie tiene la única verdad se logra con el diálogo intercultural. La experiencia de diálogo cultural en el aula fue un buen espacio para ello y las entrevistas mostraron que si bien hay momentos de choque al discutir sobre las diferentes verdades –religiosas o no religiosas-, los/las estudiantes también encuentran por sí mismos, espacios para intercambiar ideas y llegar a acuerdos.

No son comunes los conflictos por cuestiones religiosas en el colegio y, precisamente la estrategia de acción educativa busca que no se presenten, abriendo canales de expresión y debate, bajo el criterio del respeto y la interculturalidad.

Desde los grados tempranos el diálogo debe ser enseñado como espacio de encuentro de pensamientos diferentes, de discusión argumentada y de acuerdos colectivos. Estos espacios de diálogo se pueden ampliar con paneles donde intervengan diferentes puntos de vista que además generen la reflexión sobre la diversidad misma.

Otro aspecto importante que atraviesa todos estos procesos es la duda religiosa. En algunos contextos la duda en sí es tomada como negativa en tanto se desconfía de una verdad dada como inamovible, por eso algunas personas reniegan de sus dudas y confusiones. Sin embargo, desde una perspectiva

formativa del sujeto religioso, la duda hace parte del proceso de discernimiento e impulsa a buscar otras respuestas. Incluso, la duda contribuye a frenar el fundamentalismo. Las dudas no hay que ocultarlas sino expresarlas, para entender de qué carácter son y buscar cómo se puede contribuir a hallar respuestas –no “la” respuesta–, a través por ejemplo de los paneles y diálogos de aula.

Es el caso de temas como la existencia de Dios, la brujería y el satanismo, que los/las estudiantes encuentran como prioritarios e interesantes. A través de paneles o conversatorios se puede abordar de una manera seria e interdisciplinaria estos temas, para dar orientaciones que contribuyan a resolver dudas o expectativas de los/las jóvenes.

Aunque en la comunidad educativa la práctica de ritos satánicos o de brujería es mínima, somos conscientes que en algunos casos personales, más allá de la necesidad de información se encuentra latente un problema de formación. La falta de afecto y reconocimiento disminuye de tal modo la autoestima que las propuestas sombrías junto al consumo de narcóticos, llamarían demás la atención. En este sentido, las prácticas mágico-religiosas dejarían de tener una motivación lúdica y se convertirían en un serio problema.

El tratamiento formativo de estos temas, aunque debe entender su dimensión lúdica, debe conducir también a un análisis crítico por parte de los estudiantes que tengan inquietud de practicarlos en cuanto a su propia susceptibilidad, no sólo física y psicológica, sino sobretodo afectiva, y donde los valores de la ética mínima primen como criterio.

La formación del sujeto religioso busca precisamente que las personas tengan criterios éticos suficientemente claros para iluminar su discernimiento y opción religiosa o no religiosa.

#### **2.3.4. Formación a nivel familiar y barrial**

La diversidad religiosa ya presente en las familias y en el sector barrial señala la importancia de tener en cuenta este aspecto formativo en estos niveles.

En primer lugar, el hecho de que la "mutación" religiosa de la que habla Bastian aún está en proceso, el cambio cultural se ha visto sin estructuras de diálogo y menos aún de diálogo religioso. En este sentido, el centro educativo como lugar de encuentro de la diversidad cultural y religiosa se convierte en agente de formación y espacio de diálogo.

La familia también debe ser formada para la diversidad. Algunas de las actitudes discriminatorias a nivel religioso provienen de los familiares y de las amistades, en particular cuando hay procesos de conversión. Estos procesos pueden entenderse como búsquedas que merecen respeto y la reflexión dialogada debe dirigirse hacia qué causas a nivel personal y social las generan, y los valores que se desarrollan o no.

Los padres o madres de familia que cambien de creencia religiosa deberán ser conscientes que no pueden obligar a sus hijos a adherírseles, sino que deben permitir su libre escogencia.

La apertura de criterio puede disminuir la discriminación tanto a nivel familiar como en el espacio barrial, este último factor trascendental para la tolerancia y la

convivencia en un contexto social que comienza a tener la presencia de directivos no católicos en las Juntas de Acción Comunal.

### **3. Objetivo General**

El objetivo que la estrategia institucional de acción educativa del Instituto Cerros del Sur (ICES) se propone, es el de dinamizar el diálogo intercultural religioso en el contexto del centro educativo, en el marco de una ética cívica que vivencie el reconocimiento común de valores fundamentales en un espacio pluralista.

### **4. Objetivos específicos**

Para dinamizar una ética cívica y el diálogo intercultural religioso, es necesario plantearse tres objetivos específicos referidos a la formación, a la expresión y reflexión y, a la investigación.

#### **4.1. Formación:**

Disponer de espacios de formación, tanto para los profesores/as como para padres/madres de familia, para conocer y asimilar de mejor forma el modelo pedagógico del diálogo cultural y de la propuesta de ética cívica. Los espacios más adecuados son los talleres pedagógicos con los/las profesores/as y los "talleres de padres", con ellos y ellas.

#### **4.2. Expresión y reflexión:**

Abrir espacios de expresión y reflexión donde los/las estudiantes puedan comunicar sus creencias con un sentido de intercambio cultural y fomento de valores morales universales. Espacios tanto en las materias de clase, como en actividades planteadas para ello, en especial, convivencias o campamentos.

#### **4.3. Investigación:**

Continuar investigando la dinámica religiosa y su interacción con la práctica educativa, abordando nuevos aspectos o profundizando otros. Mantener el grupo de investigación de religiones y ampliar las formas de participación del resto de docentes.

#### **5. Líneas de acción por áreas académicas**

La dimensión religiosa es un importante aspecto en la vida de la mayoría de los/las estudiantes: configura su concepción del mundo, orienta sus valores éticos y morales, colma parte de su tiempo libre, les traza metas a sus proyectos de vida, les aporta reconocimiento social, les ofrece identidades colectivas, les ofrece formación e información, les brinda responsabilidades y liderazgos, constituye parte fundamental en sus inquietudes y seguridades.

El reconocimiento del sujeto religioso de los/las estudiantes, lleva a considerar este campo como transversal en la práctica educativa, presente de forma visible o invisible en todos los espacios del centro educativo.

Con respecto a las materias de clase -no sólo en religión sino en todas las áreas académicas-, también hay actitudes explícitas o implícitas que es necesario reconocer y encausar pedagógicamente.

El tema de la religión se asemeja al proceso sufrido por el tema de la educación sexual, en tanto luego de romper tabúes y oposiciones de la Iglesia, empezó a ser un tema analizado desde todas las áreas del saber y se encontró áreas más adecuadas para desarrollar una propuesta curricular y así se logró orientar a la sociedad a reconocer sus tareas y las tareas propias de la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, los y las profesores contribuyeron a proponer algunas líneas de acción educativa en sus distintas áreas.

### 5.1. Área de Artísticas

En primera instancia, se entiende lo artístico como proyecto de vida, no como objeto de comercio. A partir de sus componentes creativos y simbólicos, desde el arte se puede expresar la dimensión religiosa de los y las estudiantes y hacer de ella un elemento formativo, no de homogenización.

La diversidad religiosa se puede trabajar desde la historia de la creación artística (pintura, música, danza, teatro) en diferentes épocas y culturas, a partir de su mirada religiosa, dando cuenta de diferentes concepciones de lo humano y lo divino.

A través del arte se transmiten mensajes religiosos, por su intermedio se presenta y difunde una concepción religiosa. Así, que los/las estudiantes puedan expresar esos sentimientos y emociones religiosas, aportándoles también, elementos para analizar los mensajes y una mirada crítica frente a ellos.

Frente al rechazo de algunos/as padres o madres de familia de algunas Iglesias no católicas porque sus hijos/as participen en materias como danzas, teatro o educación física, se puede continuar con mostrarles la alternativa que es pintura, pero luego de una charla donde se les exponga no sólo los argumentos que hacen esencial el movimiento corporal, el desarrollo motor y de coordinación, sus aportes en contenidos y la dimensión lúdica, sino la importancia de la propia decisión del niño o niña.

También, como profesores/as del área, se puede investigar cómo es abordado lo artístico en la Biblia, libro sagrado de muchas personas, para tener un referente del lenguaje simbólico utilizado en ella.

Otro aspecto a seguir investigando es la relación arte-religión, sus aportes en la formación de valores y, su instrumentalización en la sociedad de consumo.

## **5.2. Área de Idiomas**

Frente al área se puede aprovechar la diversidad religiosa contenida en los textos literarios como aspecto para su análisis. La literatura como campo de expresión de una cultura posibilita conocer diferentes concepciones religiosas y su valor estético y simbólico. La lectura se concibe también como un medio para hallarse frente a la diversidad y aprender a dialogar con respeto.

## **5.3. Área de Ciencias Naturales**

La ciencia se determina como neutral pero no ha respondido de forma satisfactoria al desarrollo humano, sino, por el contrario, también ha contribuido a su destrucción. Se necesita reivindicar una ética de la ciencia que oriente su avance en torno al desarrollo integral del ecosistema de nuestro planeta y del ser humano.

La ciencia tiene que entrar también en un "diálogo de saberes" que la descentre como el único conocimiento válido y potencie sus aportes con otros elementos.

Es necesario que los maestros tengan más apertura a otras verdades, aunque sin renunciar a su forma de conocimiento científico, desde el cual aportan a los/las estudiantes un punto de vista particular y unas argumentaciones que, si bien confrontan las creencias religiosas, no por ello negar otros puntos de vista.

Hay que implementar espacios en los que los estudiantes puedan explicitar sus puntos de vista religiosos, no religiosos o mixturados, promoviendo la argumentación y el valor del diálogo, factores que contribuyen al aprendizaje y al discernimiento autónomo.

#### **5.4. Área de Ciencias sociales**

Las ciencias sociales es tal vez el área que mayor peso tiene frente a la dinámica religiosa; primero, porque según los resultados de la encuesta, son las asignaturas como filosofía, religión y sociales en general, las que más afectan a los estudiantes en cuanto a sus creencias religiosas y, segundo, porque las ciencias sociales estudian la sociedad explicando su dinámica a través del tiempo, y deben dar cuenta de las relaciones que se tejen al interior de ella, dentro de estas relaciones se encuentra la dinámica religiosa como componente clave para explicar la sociedad.

El área de ciencias sociales busca fundamentar sentimientos y valores que propendan por la solidaridad, la dignidad y el respeto. Desde estos valores, las creencias, ya sean religiosas o no religiosas, deben encontrarse; para ello se necesitan momentos de expresión y a la vez de respeto, por lo cual en el área se abrirán espacios de diálogo en todas sus asignaturas, donde los estudiantes puedan expresar sin ningún temor su forma de ver el mundo.

Las creencias religiosas atraviesan el aula de clase en cualquier momento, pero uno de los momentos más visibles es el de encuentro entre visiones científicas y religiosas; en algunas ocasiones las contradicciones entre las dos formas de ver el mundo se hacen observables y en otras ocasiones no, sin embargo, aunque explícitamente no exista contradicción en el momento, las creencias religiosas en la mayoría de los casos siguen prevaleciendo.

Por ello, desde la apertura de espacios propios para el diálogo, se permitirá que afloren las explicaciones desde diversos puntos de vista, intercambiando y argumentando cada uno, con el fin de propiciar ambientes de debate en los cuales se pueda observar que existe diversidad de formas de analizar el mundo.

La apertura de espacios para el diálogo implica ser conscientes de que existen diversas explicaciones sobre el mundo, que cada una posee argumentos que pueden chocar con el nuestro; por ello, otro componente importante es el de ser críticos frente a cada una de las visiones, ir contra-argumentando y a la vez creando argumentos cada vez más elaborados y abiertos.

Otro aspecto importante que se continuará, es el que tiene que ver con la investigación. Por eso en asignaturas como religión, en las cuales las creencias afloran, se realizará junto con los estudiantes, investigaciones sobre las diferentes Iglesias del sector, analizando su historia, sus doctrinas, su organización, incidencia en sus fieles, sus creencias etc; El objetivo es que los estudiantes mismos, a partir de la investigación, observen y analicen que existen diversas formas de ver cualquier hecho social y dentro de ello lo religioso.

También es necesario profundizar en la reflexión sobre las diferentes dimensiones del campo religioso, como lo ideológico, lo político, lo cultural, lo económico, específicamente en cuanto al fenómeno de "globalización" y la "postmodernidad".

En este sentido, hay que mirar qué consecuencias tiene el fenómeno religioso en la realidad a nivel micro, local, regional, nacional e internacional.

### 5.5 Área de Matemáticas

El área de matemáticas es una de las áreas que menos causa dificultades por las creencias religiosas o no religiosas en los estudiantes, tan solo un 3.0 % de ellos afirman tener dificultades en el área con respecto a sus creencias religiosas

Desde el área se abordará la historia de las matemáticas, en la cual se pueden encontrar algunos aportes de religiosos que han contribuido a descubrir y profundizar en teorías matemáticas y lo hacen desde su propia concepción del mundo.

Sólo dando un ejemplo, nos remitimos a Blaise Pascal: (1623 – 1662) quien hablando de la probabilidad argumentaba. “aunque la probabilidad de que Dios exista es pequeña, la recompensa para la fe verdadera es la felicidad eterna. El valor de un boleto para el cielo es extremadamente grande. Por lo tanto, ¡apostemos a que Dios existe!<sup>126</sup> Desde matemáticos como él, se puede reflexionar sobre lo religioso y a la vez profundizar en el área específica

### 5.6 Área de Educación Física recreación y deportes

Los conflictos que se presentan en el área son sobretodo con padres e hijos no católicos, quienes desean no participar en la clase por concebir que el movimiento y la expresión del cuerpo: “eso es como danzarle al diablo, es como satisfacerle los deseos al cuerpo”<sup>127</sup>.

Se ha podido observar que en la mayoría de los casos de los estudiantes que no participan en el área por cuestiones religiosas, no lo hacen porque están siendo

<sup>126</sup> Jack R: Britton .Matemáticas contemporáneas. Harla. Segunda edición. México. 1982. P 465

<sup>127</sup> Entrevista realizada el 10 de abril del 200 a una estudiante.

persuadidos por sus padres. Son los padres quienes no desean que sus hijos participen en clases donde se deba realizar expresión y movimiento del cuerpo.

Frente a esta negativa, se buscará la concientización por medio de talleres de padres con el fin de explicar la importancia del desarrollo físico y social, y cómo la educación física contribuye a lograrlo.

En los talleres de padres se abordaran temas como la importancia del desarrollo físico y motriz en el ser humano y la autodeterminación, la necesidad de permitir que el niño tome sus propias decisiones frente a lo que el desea.

Mientras se logra una concientización en los padres y estudiantes, se buscarán acuerdos para que los estudiantes desarrollen otro tipo de actividades como la consulta de los temas que se estén trabajando en el área.

### **5.7 Área de ética**

En esta área no se presenta dificultades en cuanto a las creencias religiosas según las encuestas realizadas, pero consideramos pertinente que sea en ella desde donde más se promueva el dialogo cultural, sabiendo que es transversal a todas las áreas del plan de estudios.

Existen diversas religiones promueven valores desde los cuales se aferran sus creyentes, y en los cuales nos encontramos, tales valores son: la solidaridad, el respeto, el amor etc. Sin embargo debemos tener en cuenta la orientación que se le da en cada iglesia y nuestra búsqueda permitiendo argumentar cada uno desde las diversas posturas.

En esta área se busca promover valores que contribuyan a mejorar las relaciones sociales y generar dialogo no solo religioso sino de la idea que se tiene del mundo, en este sentido se trabajara a partir del dialogo cultural y la ética cívica expuesta por Adela Cortina (Capitulo III)

El trabajo fundamental en la estrategia de acción educativa tienen que ver con la ética cívica que es transversal a todas las áreas y no a la de ética en particular.

### **5.8. Área Tecnología**

En el área de tecnología no se presentan muchas dificultades, pero como se explico anteriormente el fenómeno religioso es transversal a todas las áreas, por eso a pesar de no haber dificultades en algunas, es importante desarrollar actividades de expresión y reflexión frente al fenómeno cuando ello lo amerite.

### **5.9. Educación Básica de Ciclo Primaria**

Lo padres madres de familia están muy pendientes de la formación de los niños, especialmente de la formación religiosa, sobre todo cuando pertenecen a Iglesias no católicas.

Sin que haya enseñanzas doctrinales o confesionales, se han dado casos en que los padres golpean a sus hijos por decir cosas que aprendieron en el colegio pero que no concuerdan con sus creencias.

Por eso es necesario tener en cuenta las creencias de las familias de los niños para tener un marco de referencia sobre sus expectativas. De igual forma, es necesario que los padres y madres de familia también inicien un proceso de aprendizaje de un diálogo cultural inter-religioso.

En este sentido, se puede hacer un acercamiento a las familias para investigar la importancia e incidencia del campo religioso, sus expectativas y, de igual forma, argumentarles los criterios de no confesionalidad del colegio, pero su interés en la enseñanza de valores personales, comunitarios y sociales reconocidos por todos/as.

## **6. Metas**

- 6.1. Lograr la reflexión sobre el tema de la diversidad cultural y religiosa de profesores/as, padres/madres de familia y estudiantes, a través de la realización de 3 talleres en el año para cada población respectiva, en donde adquieran algunos referentes conceptuales como la pedagogía del diálogo cultural y la ética cívica.
- 6.2. Lograr tiempos de expresión y reflexión más profunda de los estudiantes a partir de noveno grado, sobre su dimensión religiosa a través de convivencias o momentos metodológicos realizados durante el año, en los que sea central el tema de su proyecto de vida.
- 6.3. Desarrollar una investigación sobre las diferentes Iglesias del sector, profundizando algunos temas que aporten mayores elementos para el análisis de la dinámica religiosa y su interacción en la práctica educativa.

## **7. Actividades**

### **7.1. Con los/las profesores/as**

- **Formación**

Desarrollar en tres talleres pedagógicos los siguientes temas:

- Pedagogía del diálogo cultural, ética cívica y el proyecto Escuela-Comunidad
- Religión y conocimiento, relación ciencia-religión
- Método de investigación etnográfica, diario de campo

- **Expresión y reflexión**

Disponer en los talleres pedagógicos de momentos metodológicos que permitan la expresión y reflexión de la dimensión religiosa de los/las docentes.

- **Investigación**

Acompañar los procesos de investigación propuestos por los/las profesores/as de algunas áreas y, a través del grupo de religiones, continuar con una mirada investigativa aspectos como las relaciones religión-género y religión-poder.

Además, impulsar las historias de vida religiosas de los/las estudiantes en el currículo de religión, abordando los temas que les confunde a nivel religioso y qué temas les interesa.

## **7.2. Con los padres y madres de familia**

- **Formación**

Desarrollar en tres "talleres de padres" los siguientes temas:

- Culturas juveniles y religión
- Valores religiosos y ética cívica
- Comunidad, familia, educación y religión

### 7.3. Con los y las estudiantes

- **Formación**

Desarrollar tres paneles sobre:

- Existencia de Dios
- Ocultismo/Magia/Brujería
- Satanismo

- **Expresión y reflexión**

Realizar una convivencia con cada curso a partir de grado noveno sobre "Proyecto de Vida personal" y, en lo posible, un campamento con todos los estudiantes de estos grados sobre este mismo tema.

- **Investigación**

Realizar con los/las estudiantes de noveno a undécimo grado, una investigación sobre las Iglesias a las que pertenecen, sus doctrinas, su organización, sus liderazgos. Igualmente, sobre sus prácticas y creencias mágico-religiosas.

## CONCLUSIONES

Consideramos que esta investigación sobre la dinámica religiosa de los sujetos de la comunidad educativa y su interacción en esta práctica, plantea varios puntos gruesos con respecto a la escuela misma.

En primer lugar, que la escuela no debe ignorar el mundo social-cultural que gira a su alrededor y debe abrir las ventanas y romper los muros del aislamiento de su contexto local. Siguiendo a Vera María Candau (1998):

Globalización, multiculturalismo, pos-modernidad, cuestiones de género y de raza, nuevas formas de comunicación, informática, manifestaciones culturales juveniles, expresiones de diferentes clases sociales, movimientos culturales y religiosos, políticos y culturales. Estos fenómenos se interpenetran en procesos continuos de *hibridación*.

La escuela no puede ignorar esta realidad. El impacto de estos procesos en la cotidianidad escolar es cada vez mayor. La problemática actual de nuestras escuelas de primaria y secundaria, particularmente de las grandes ciudades, donde se multiplican una serie de tensiones y conflictos, no puede ser reducida a aspectos relativos a la estructuración interna de la cultura escolar y esta necesita ser

repensada para incorporar en su propia estructuración estas cuestiones de las nuevas realidades sociales y culturales.<sup>128</sup>

En los tiempos presentes, la escuela se convierte en un centro multicultural llamado a la interculturalidad. Por eso, la escuela debe reconocer a los sujetos su diversidad cultural y religiosa, bajo unas orientaciones éticas que posibiliten el pluralismo.

La "ética cívica" es una propuesta interesante y esclarecedora, que permite plantearse unos horizontes colectivos y unos criterios humanos. Concordar en unos valores mínimos compartidos y cultivarlos cotidianamente -a todos aplicables y a todos exigibles-, sin negar los ideales máximos de felicidad propuestos por cada grupo, es una forma fecunda de entender el nuevo contexto de la realidad actual. De tal manera, proponer una estrategia de acción educativa es una respuesta a este desafío:

El cómo articular la igualdad con la diferencia, la base común con las expresiones de pluralidad social y cultural, constituye un gran desafío. Es la discusión sobre estas cuestiones, articuladas con la reflexión sobre los procesos de cambio cultural y social lo que estamos viendo, que permitirá ir reconstruyendo el papel de la escuela, la cultura escolar y la cultura de la escuela.<sup>129</sup>

---

<sup>128</sup> CANDAU, Vera María. *Cambios culturales y redefinición de la escuela. Tensiones y búsquedas*. Artículo tomado de la revista *Contemporaneidade e Educação* N°. 3 (1998) Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada de Rio de Janeiro, pags. 14-26. Este número es monográfico y tiene por título "A realidade das escolas nas grandes metrópoles". Traducción de Fernando Torres Millán

<sup>129</sup> *Ibid.*, pag. 14

En segundo lugar, la importancia del proyecto educativo institucional radica en que de acuerdo a la concepción que genera de *comunidad* educativa, asimismo desarrolla su quehacer.

Nuestro proyecto educativo Escuela-Comunidad, ha posibilitado entender como sujetos, como actores sociales a las personas que participan de la comunidad educativa, precisamente en una perspectiva comunitaria, participativa, no individualista. En este sentido, la práctica del diálogo o negociación cultural contribuye a la reconstrucción del tejido social y potencia un proceso de empoderamiento colectivo por medio de la participación comunitaria, que permite el reconocimiento como ciudadanos.<sup>130</sup>

El reconocimiento que como sujetos haga la escuela a las personas en sus espacios bajo una mirada comunitaria, se reflejará en el reconocimiento que como actores sociales tengan esas personas, potenciando su compromiso hacia la comunidad.

En tercer lugar, el reconocimiento de los sujetos pone en evidencia la diversidad de sus cosmovisiones y, asimismo, sus formas de conocimiento, de tal manera, la escuela debe replantearse su abordaje sobre este aspecto. En palabras de Marco Raúl Mejía (2000):

En ese sentido, cada vez más claramente la escuela va a aparecer como el lugar que va a permitir construir esa confrontación-negociación de intereses, deseos y sentidos. Es decir, ella ya no es hoy el lugar homogéneo ni el lugar de homogenización. Aceptar esto significa que los concurrentes a ella van con diferentes intereses a los cuales deben

---

<sup>130</sup> MEJÍA, Marco Raúl. La comunidad educativa, una construcción para empoderar los actores y construir nueva institucionalidad. (Notas en tiempos de transición). Contexto e Educação. Ano 15, nº 57, Unijuí, São Paulo, Brasil, enero-marzo de 2000, pag. 31

ajustar sus prácticas, las cuales deben ser reconstruidas por estos actores y no les son dadas de antemano como en toda la tradición escolar anterior.

Significa la capacidad de salir de los modelos en los cuales se venía operando. En el conocimiento, va a ser el reconocimiento de éste como una construcción, no como verdad.<sup>131</sup>

La diversidad cultural de la comunidad educativa está pugnando en la escuela un espacio a sus versiones de conocimiento, principalmente las versiones religiosas, frente a la uniformidad del paradigma científico.

Estas circunstancias socio-culturales efectivamente requieren de un diálogo de saberes, es decir, un diálogo cultural, para aprovechar con criticidad y discernimiento los aportes de una y otra forma de conocimiento. Además, hay otros temas a investigar en la escuela, como las relaciones género-religión, cuerpo-religión y poder-religión, que sugieren una amplia discusión.

El debate se está iniciando y nuestra propuesta es que también estas discusiones se den a través de un diálogo cultural bajo una ética cívica y una moral laica.

Para terminar, volviendo a la relación escuela-comunidad, recogemos las palabras de Marco Raúl Mejía:

En ese sentido, pensar la comunidad hoy significa la capacidad de pensar la metamorfosis que ha sufrido la sociedad y la profunda reestructuración cultural que acompaña a las instituciones del saber contadas entre ellas la escuela. Por eso, hablar de comunidad

---

<sup>131</sup> Ibid., pag. 25

educativa hoy significa la capacidad de hacer educativa la reflexión sobre los nuevos sentidos de la escuela y los nuevos lugares de la educación.<sup>132</sup>

---

<sup>132</sup> Ibid., pag. 23

## BIBLIOGRAFÍA

ALAPE, Arturo. Ciudad Bolívar, la hoguera de las ilusiones. Planeta, Bogotá, 1995.

ÁLVAREZ SANTALÓ C. *et al.* La religiosidad popular. Anthropos. Barcelona, 1989. Tres volúmenes.

AUSUBEL, David P. *et al.* Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas, México, 1998.

BASTIAN, Jean-Pierre. La mutación religiosa de América Latina. Para una sociología del cambio social en la modernidad periférica. Fondo de Cultura Económica. México, 1997.

BLANDÓN SCHILLER, Alberto. Relato. *En:* ¿Qué significa tener 15 años en Bogotá? Santa Fe de Bogotá, Compensar, 1997.

CABRERA PAZ, José. Dimensiones simbólicas de la participación juvenil: La experiencia de los grupos comunitarios en Santa Fe de Bogotá. *En:* BONILLA, Elsy. (Comp.) Formación de investigadores. Estudios sociales y propuestas de futuro. Tercer Mundo- Colciencias, 1998.

CANDAU, Vera María. Cambios culturales y redefinición de la escuela. Tensiones y búsquedas. *En:* Contemporaneidade e Educação N.º 3 (1998) Instituto de

Estudos da Cultura e Educação Continuada de Rio de Janeiro, pags. 14-26.  
Este número es monográfico y tiene por título "A realidade das escolas nas grandes metrópoles". Traducción de Fernando Torres Millán.

CASTORIADIS, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets,  
Barcelona, 1983, 2 v.

CENDALES, Lola. El diálogo. Recorrido y consideraciones a partir de la  
experiencia. En: Aportes Nro. 53. Dimed. Santa Fe de Bogotá, abril de 2000.

CORTÁZAR, Juan Carlos. La juventud como fenómeno social. Pistas teóricas para  
comprender el período juvenil en el Perú. Lima, Pontificia Universidad  
Católica del Perú. 1997.

CORTINA, Adela. Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.  
Alianza. Madrid, 1999.

\_\_\_\_\_. El mundo de los valores. "Ética mínima" y educación. El  
Búho. Santa Fe de Bogotá 1999.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo y universalismo. ¿Cómo construir una  
ciudadanía cosmopolita? s.p.i. Mimeo

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián y DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Fundamentos de  
pedagogía conceptual. Plaza y Janés, Santa Fe de Bogotá, 1997.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Pedagogías del siglo XXI. Mentefactos I. El arte  
de pensar para enseñar y de enseñar para pensar. Fondo de publicaciones

Bernardo Herrera Merino. Fundación Alberto Merani, Santa Fe de Bogotá, 1998.

**DIMENSIÓN EDUCATIVA.** Investigación sobre la religiosidad popular en Ciudad Bolívar. Primera Parte. Santa Fe de Bogotá, 1999. Mimeo.

DUARTE, Claudio. Juventud popular. El rollo entre ser lo que queremos, o ser lo que nos imponen. LOM, Santiago de Chile, 1994.

DURAND, Gilbert. El hombre religioso y sus símbolos. En: RIES, Julien (Coord.) Tratado de antropología de lo sagrado. Los orígenes del homo religiosus. Trotta, Madrid, 1995. Volumen I.

ELIADE, Mircea. Tratado de historia de las religiones. En: RUEDA, Marco y MORENO, Segundo (Comp.) Cosmos, Hombre y sacralidad. Lecturas dirigidas de antropología religiosa. Abya-Yala, Quito, 1995.

GARCIA ORTEGÓN, Olga Yaneth y MORENO, Carlos. Bogotá, Historia Común. Ganadores del concurso de historias barriales y veredales. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá, DAAC. 1997.

GAVIRIA DIAZ, Carlos. La constitución del 91 en Colombia y la libertad religiosa. En: FERRO MEDINA, Germán. Religión y Etnicidad en América Latina. ICAN, Santa Fe de Bogotá, 1997. Tomo II. 3 v.

GEERTZ, Clifford. Ethos, visión del mundo y análisis de los símbolos sagrados. En: RUEDA, Marco y MORENO, Segundo (Comp.). Cosmos, hombre y sacralidad. Lecturas dirigidas de antropología religiosa. Abya-Yala, Quito, 1995.

territorios culturales y nuevas sensibilidades. DIUC-Siglo del Hombre Editores, Santa Fe de Bogotá, 1998.

MÉLICH, Joan-Carles. Antropología simbólica y acción educativa. Paidós, Barcelona, 1996.

MEJÍA, Marco Raúl. *La comunidad educativa, una construcción para empoderar los actores y construir nueva institucionalidad. (Notas en tiempos de transición)*. Contexto e Educação. Ano 15, nº 57, Unijuí, São Paulo, Brasil, enero-marzo de 2000.

\_\_\_\_\_. Las culturas juveniles en el fin de siglo. Ponencia presentada al VI Seminario de Maestros Gestores. Medellín, 1998. Mimeo.

PEREA, Carlos Mario. De la identidad al conflicto. Los estudios de juventud en Bogotá. Santa Fe de Bogotá, 1999.

SALAZAR, Alonso (Coord.). Imaginarios, presencias y conflictos entre los jóvenes de Bogotá. IDCT- Observatorio de Cultura Urbana. Santa Fe de Bogotá, 1998.

\_\_\_\_\_. Violencias Juveniles: ¿contraculturas o hegemonía de la cultura emergente? En: CUBIDES, Humberto et al. (Eds.). "Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. DIUC-Siglo del Hombre Editores. Santa Fe de Bogotá, 1998.

SUÁREZ P., Luis Fidel y ESTUPIÑÁN C., Luis Antonio. La religiosidad en Colombia. Aproximación al fenómeno religioso, comprensión y

## ANEXOS

evangelización de la religiosidad., Vestigios - Centro Universidad Abierta, Pontificia Universidad Javeriana. Santa Fe de Bogotá, 1997.

VELASCO, Honorio y DIAZ DE RADA, Ángel. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Trotta. Madrid, 1999.

A continuación se encuentran los materiales anexos que son útiles para visualizar y corroborar las informaciones que fundamentan nuestros análisis. Por su extensión y formato diferente, integran un bloque separado pero continuado del cuerpo principal del informe.

Los materiales anexos son los siguientes:

- Anexo 1: Gráficos de la población en General
- Anexo 2: Gráficos de la población Estudiantes
- Anexo 3: Gráficos de la población Profesores/as
- Anexo 4: Gráficos de la población Padres/Madres de familia
- Anexo 5: Gráficos de la población de Iglesias
- Anexo 6: Cuadros de la población en General
- Anexo 7: Cuadros de la población Estudiantes
- Anexo 8: Cuadros de la población Profesores/as
- Anexo 9: Cuadros de la población Padres/Madres de familia
- Anexo 10: Cuadros de la población de Iglesias
- Anexo 11: Análisis de la Encuesta
- Anexo 12: Dibujos de los niños y las niñas de cuarto y quinto de primaria

## ANEXOS

A continuación se encuentran los materiales anexos que son útiles para visualizar y corroborar las informaciones que fundamentan nuestros análisis. Por su extensión y formato diferente, integran un bloque separado pero continuado del cuerpo principal del informe.

Los materiales anexos son los siguientes:

Anexo 1: Gráficos de la población en General

Anexo 2: Gráficos de la población Estudiantes

Anexo 3: Gráficos de la población Profesores/as

Anexo 4. Gráficos de la población Padres/Madres de familia

Anexo 5: Gráficos de la población de Iglesias

Anexo 6: Cuadros de la población en General

Anexo 7: Cuadros de la población Estudiantes

Anexo 8: Cuadros de la población Profesores/as

Anexo 9: Cuadros de la población Padres/Madres de familia

Anexo 10: Cuadros de la población de Iglesias

Anexo 11: Análisis de la Encuesta

Anexo 12: Dibujos de los niños y las niñas de cuarto y quinto de primaria.