



# Dispositivos didácticos como espacios de formación decolonial para estudiantes de media académica: una aproximación desde la clase de Educación Religiosa\*

Cetty Carlos Benjumea-Loaiza\*\*

---

Benjumea-Loaiza, C. C. (2024). Dispositivos didácticos como espacios de formación decolonial para estudiantes de media académica: una aproximación desde la clase de Educación Religiosa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(2), 153-173. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.19.2.7>

---

## Resumen


La Educación Religiosa, históricamente ha sido concebida como un saber escolar de carácter hegemónico y alienante que ha oprimido a los jóvenes en su dimensión religiosa por lo que, este artículo describe un camino de descolonización de dicho saber a partir de los planteamientos presentados por los educandos al interior del aula. Apoyándose en la doble hermenéutica, través de la cartografía social-pedagógica, grupos focales, didactobiografías y el análisis de contenido, se configuró un dispositivo didáctico que intersecó las representaciones sociales de los educandos con los metalenguajes propios de la Educación Religiosa, el cual fue dinamizado en un centro educativo privado de carácter confesional de la ciudad de Montería. Lo anterior generó una situación didáctica en la que se trascendieron los aprendizajes de carácter confesional, dando lugar al estudio del fenómeno religioso en sentido estricto, su relación con la espiritualidad, el diálogo interreligioso y la relación religión-sociedad. En este sentido, se evidenció que el maestro y los educandos construyeron un espacio de reconocimiento que trascendió la confesionalidad, planteando una dinámica de deconstrucción de los discursos dominantes, permitiendo la configuración de la identidad religiosa de cada uno de ellos, que a su vez posibilitó la oportunidad establecer diálogos desde la libertad religiosa y la construcción de subjetividades que cuestionaron la realidad inmediata y mediata desde los diferentes discursos que se problematizaron a través del dispositivo didáctico.

**Palabras clave:** dispositivo didáctico, maestro, enseñanza, práctica pedagógica, educandos, saber, educación religiosa

---

\* Artículo derivado del proyecto de investigación titulado "Elementos de la conciencia histórica que emergen en educandos de media académica a partir de un dispositivo didáctico en la clase de Educación Religiosa". Proyecto presentado para optar por el título de Maestría en Educación en la Universidad de Córdoba.

\*\* Licenciado en Educación Religiosa. Magíster en Educación. Docente de cátedra de la Escuela de Formación Humanista de la Universidad Pontificia Bolivariana Montería (Colombia). Docente de Educación Religiosa de la Institución Educativa INEM Lorenzo María LLeras. E-mail: [cetty.benjumea@upb.edu.co](mailto:cetty.benjumea@upb.edu.co)

 [orcid.org/0000-0003-0855-2486](https://orcid.org/0000-0003-0855-2486)  Google Scholar

**Recibido: 14 de junio de 2022. Aceptado: 22 de agosto de 2022.**



## Didactic devices as spaces of decolonial formation for academic middle school students: An approach from the Religious Education class

### Abstract

Religious Education has historically been conceived as a school knowledge of hegemonic and alienating character that oppresses young people in their religious dimension. Therefore, this article describes a path of decolonization of this knowledge from the approaches presented by students inside the classroom. Relying on double hermeneutics, through social-pedagogical mapping, focal groups, didactobiographies and content analysis, a didactic device was configured that intersected the social representations of the students with the metalanguages of Religious Education.. The above generated a didactic situation in which learning of a confessional nature was transcended, giving rise to the study of the religious phenomenon in the strict sense, its relationship with spirituality, interreligious dialogue and the relationship between religion and society. In this sense, it was evidenced that the teacher and the students built a space of recognition that transcended the confessionalism, raising a dynamic of deconstruction of the dominant discourses allowing the configuration of the religious identity of each one of them, which in turn made possible the opportunity to establish dialogues from religious freedom and the construction of subjectivities that questioned the immediate and mediate reality from the different discourses that were problematized through the didactic device.

**Keywords:** didactic device, teacher, teaching, pedagogical practice, learners, knowledge, religious education.

### Introducción

La Ley General de Educación colombiana, en su artículo 5, reza que el primer fin de la educación estará orientada al pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (Congreso de la República, Ley 115 de 1994).

No obstante, la educación en el país se ha direccionado más a responder a directrices de carácter económico que son justificadas por el rendimiento en pruebas estandarizadas, lo que motiva la pérdida de foco en el carácter formativo que deben tener los procesos educativos. Situación que se presenta problemática, en tanto que se perciben como un obstáculo las distintas variantes geográficas, culturales, sociales y ambientales que caracterizan la realidad nacional y que

deberían tener protagonismo en los procesos formativos contextualizados de la escuela. En consecuencia, la educación se convierte en un instrumento para lograr intereses particulares (Becerra, 2020; Gómez Yepes, 2014) y los maestros en simples repetidores de información que, más allá de generar sentidos críticos al interior del aula, sólo forman para responder a dichas pruebas.

Ahora bien, en el contexto de la investigación de la que surge este artículo, la cual se realizó en torno al proceso de enseñanza de la Educación Religiosa y con el objetivo de develar en los educandos de media académica los elementos que emergen de la conciencia histórica a partir de la implementación de un dispositivo didáctico, la situación no es menor; pues aunque este saber escolar se plantea como el espacio educativo en el cual los educandos indagan por la respuesta a la pregunta del qué creer (Ministerio de Educación Nacional, 2014; Vásquez Zora y Ochoa Bohórquez, 2022), se evidencia que este, más bien, ha sido configurado como una herramienta de adoctrinamiento en torno a un culto particular y predominante que se dinamiza a través de unas prácticas de enseñanza alienadas y alienantes, a través de contenidos repetitivos y formas evaluativas ahistóricas y desterritorializadas que desembocan en la formación de ciudadanos incapaces de hacer lectura de los acontecimientos religiosos cada vez más entrecruzados con los juegos políticos, las incidencias económicas, los procesos sociales y las necesidades emocionales de los sujetos a nivel local y global (Echeverri, 2012; Meza-Rueda et al., 2015; Roa Quintero y Restrepo Jaramillo, 2014; Saavedra Tafur y Tovar Bocanegra, 2015; Turriago Rojas, 2022).

Lo anterior, exige del sujeto enseñante un movimiento epistemológico y didáctico que posibilite, en sí mismo y en los educandos, el distanciamiento de las circunstancias ya mencionadas y así provocar los desajustes propios de quien busca hacer emerger su subjetividad (Zemelman, 2012) y vincularla con su configuración personal en función de objetivar la realidad. Este doble movimiento requiere que el maestro trascienda su oficio de profesor, docente o catedrático y se asuma como “un sí mismo, que se ha ocupado de su propia creencia, para su aprendizaje, en términos de educabilidad, y para su práctica pedagógica en función de su enseñabilidad” (García, 2012, p. 403), transformándose en un trabajador de la cultura que posibilita espacios de construcción de pensamiento reflexivo en y con el mundo que lo rodea, porque solo quien es capaz de educarse a sí mismo, estará en disposición de proponer ejercicios de transformación a otro (Quiceno, 2010; Quintar, 2008).

En este orden de ideas, se han propuesto los dispositivos didácticos como mediación de la cual se vale el maestro para posibilitar la construcción de saber de contexto y el pensamiento situado, ya que tales dispositivos son definidos como el conjunto de elementos heterogéneos a través de los que se articulan estrategias, relaciones, agentes, objetivos, interacciones y situaciones que se movilizan para configurar una situación didáctica, y así provocar la ruptura de aquellas circunstancias que han sido dadas desde la externalidad, activando en los sujetos que establecen la relación pedagógica, procesos subjetivos, intersubjetivos y situacionales, orientados a la constitución de sentidos y significados que les facilitan la acción de ubicarse en la realidad (Castro y Díaz, 2015; Cossio Moreno, 2016; Morales *et al.*, 2012; Quintar, 2006). En otras palabras, estos dispositivos, se posicionan como unas mediaciones a través de las que el maestro moviliza todos los elementos a nivel cognitivo, afectivo y contextual para la creación de sentidos historizados que se anclan en la subjetividad y la intersubjetividad, ya que no están supeditados a un contenido temático, unidad, habilidad, marco temporal o capacidad particular, antes bien, los incluye y moviliza a todos.

Esta apuesta investigativa partió del contexto de un colegio privado de carácter confesional de la ciudad de Montería, Colombia, en la que los educandos se quejan de que en la clase de Educación Religiosa “nunca vemos cosas distintas o ¿Por qué solo hablamos de Jesús en la clase? O es que siempre nos ponen a leer la biblia y a hacer reflexiones” (Comunicación personal, 9 de noviembre de 2020), lo que permitió comprender la necesidad de brindar ambientes en los que estos educandos tuvieran la oportunidad de configurar sus experiencias de sentido para dar respuesta al qué creer.

Con base en lo anterior, se procedió a indagar por las representaciones sociales de los educandos en torno a la mencionada clase y a través de los elementos metodológicos presentados en el apartado del método, teniendo en cuenta los hallazgos evidenciados, se fundamentó la intención educativa del dispositivo y, además se definieron los distintos elementos operacionalizadores del mismo que se desarrollan en la sección de los resultados y que han sido condensados en la Tabla 1, permitiendo así la emergencia de las subjetividades en torno a la dimensión religiosa que dan cuenta de la deconstrucción de los discursos dominantes y que son resignificados por los educandos, como se evidencia en el apartado de la discusión. Y finalmente, se presentan los senderos por transitar en torno a este eje problematizador de la educación religiosa en la parte de las conclusiones.

**Tabla 1.** Matriz de configuración de dispositivos didácticos

<b>Dispositivo didáctico</b>			
Recorte de la vida cotidiana			
Situación problemática concreta, compleja, dinámica e histórica como espacio de indagación crítica a problematizar			
Intención educativa			
La acción del maestro y contenido que se pretende promover			
(Qué y para qué del recorte			
- los saberes disciplinares			
y las operaciones de pensamiento a movilizar para hacer emerger la conciencia histórica)			
Aspectos problematizadores	Contenidos disciplinares	Conceptos estructurantes	Evaluación
Interrogantes y dudas que invitan a la indagación crítica del recorte de realidad.	Saberes disciplinares provenientes del currículo promovidos intencionalmente por el maestro.	Ideas que vinculan las problemáticas a decodificar con los saberes disciplinares que permiten comprender el fenómeno social.	Valoración del proceso recorrido por los educandos, que se expresa a través de la emergencia de la conciencia histórica teniendo en cuenta la capacidad de darse y dar cuenta de la realidad y articular con el mundo.

Fuente: Benjumea Loaiza (2021)

## Método

El trabajo investigativo se ancló en el paradigma histórico-hermenéutico, el cual permite “comprender más profundamente las situaciones para orientar la práctica social, la práctica personal, la práctica del grupo o de la clase dentro de un proceso histórico” (Vasco, 1989, p. 19). Asimismo, se abordó desde el enfoque cualitativo, pues se partió de las formas en que los participantes comprendieron el fenómeno objeto de estudio y lo delimitaron a partir de la configuración de las representaciones sociales que tuvieron lugar a través de las técnicas de recolección de la información; dando sentido a la definición de Bernal (2010) con respecto a este enfoque cuando menciona que su intención es “cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada” (p.m60).

Además de lo ya dicho, el trabajo se concretó en el diseño metodológico de la doble hermenéutica que permitió la construcción del dispositivo didáctico basado en las ya mencionadas representaciones sociales, ya que este diseño se presenta como la condición de las ciencias sociales que deriva de tomar las teorías de los actores legos, que no necesariamente son formuladas de manera discursiva, y reinterpretarlas con los metalenguajes propios de las disciplinas para luego reintroducirlos en el campo social (Giddens, 2011). Con esta idea como telón de fondo, se tomaron los conocimientos de sentido común expresados por los educandos a través de las técnicas de recolección de la información y se armonizaron con los contenidos disciplinares propios de la Educación Religiosa, diseñando un dispositivo didáctico que posibilitara la emergencia de la conciencia histórica en los estudiantes.

Lo anterior, sustentado en que uno de los principales objetivos que persigue la doble hermenéutica es intersecar el mundo social de los actores que transitan en este entramado con los metalenguajes propios de la ciencia social relacionada con dicho mundo (Giddens, 2011). Por ello, lo decolonial no se refiere a la simple búsqueda de independencia o soberanía, sino que se plantea como un proyecto en el que se busca forjar un mundo donde quepan muchos mundos (Maldonado-Torres, 2021), de ahí que se haya tomado como punto de partida las representaciones sociales de los educandos en torno a la ya mencionada clase.

Ahora bien, para la recolección de la información, se organizaron 7 unidades investigativas de 6 a 8 educandos cada una, de los grados 10 y 11 de la media académica de la institución educativa en la cual se operacionalizó la recolección de la información sumando un total de 52 participantes, esto obedeciendo, por un lado, al carácter grupal y participativo de las técnicas con las cuales se intervino en campo, las cuales sugieren un rango de 6 a 10 participantes por unidad (Bordini y Sperb, 2011). Y, por otro lado, se tuvo en cuenta que son precisamente los educandos de estos grados quienes muestran actitudes de indiferencia y desmotivación frente a la clase de Educación Religiosa, por ello es a quienes se les debe ayudar a identificar, interpretar y evaluar las cuestiones concernientes a lo religioso que respondan a una educación contextual y que generen un conocimiento propositivo y comprometido con la realidad de hoy (Cantillo Cabera y Quintero Torres, 2020; Castaño Hernández, 2018; Rossiter, 2010).

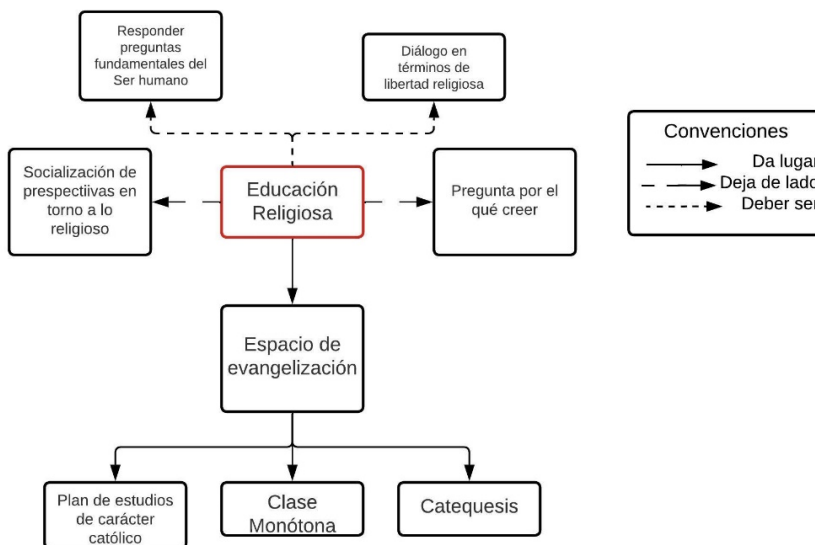
### **Técnicas de recolección de la información**

Para la implementación del dispositivo didáctico se partió de las representaciones sociales de los educandos, las cuales fueron descritas desde la cartografía social-pedagógica, esta técnica genera en los participantes un momento reflexivo con respecto a sus comprensiones de una problemática común, que llevan a levantar un mapa en el que se evidencian las tensiones propias de un territorio, bien sea geográfico o existencial (Barragán Giraldo, 2016; Barragán Giraldo y Amador Báquiro, 2014). La técnica se dinamizó teniendo en cuenta los mapas temáticos cuyo objetivo se centra en “comprender situaciones problemáticas, en términos de fortalezas y debilidades, que se convierten en posibilidades de transformación. Además, visibiliza situaciones de riesgo que puedan llevar a fortalecer redes y a tomar acciones concretas de transformación” (Barragán Giraldo y Amador Báquiro, 2014, p. 136). Estos mapas permitieron tener un primer acercamiento al fenómeno objeto de estudio, con base en la descripción que hacen los educandos de aquellos aspectos problematizadores que, posteriormente, darían forma a los contenidos disciplinares, conceptos estructurantes y modos de evaluación que luego emergieron en el dispositivo didáctico.

Por otro lado, el grupo focal cuyo objetivo fue “analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente” (Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p. 426), permitió la profundización de los hallazgos arrojados por los mapas, además ofreció la oportunidad de indagar por el giro que esta

clase debería tener para responder a los intereses socializados, qué contenidos temáticos se deberían abordar en ella y cuáles deberían ser los modos de evaluación que sustenten la propuesta didáctica.

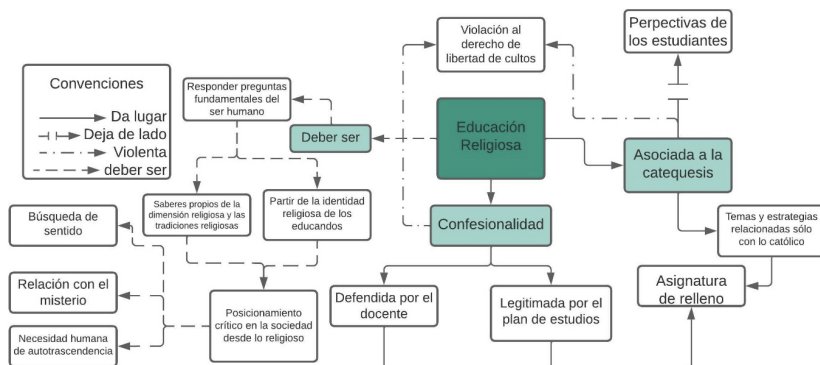
Luego de la recolección de la información, se procedió con el análisis de contenido, que se plantea como la “metodología que utiliza una serie de procedimientos para efectuar inferencias válidas —sobre el autor, el mensaje, la audiencia— de un texto” (Ruiz Olabuénaga, 2005, p. 97), lo que posibilitó la configuración de dos de las dimensiones de la representaciones sociales que son conformadas por el núcleo figurativo (Figura 1), constituido por una imagen más o menos consistente que describe el complejo entramado de relaciones que ocurre en la realidad social de los sujetos participantes (Mora, 2002) y el campo de representación (Figura 2), que jerarquiza los contenidos concretos de la representación social (Moscovici, 1979). La configuración del dispositivo didáctico estuvo mediada por estas dimensiones de las representaciones sociales de los educandos, las cuales se muestran a continuación.



**Figura 1.** Núcleo figurativo de las representaciones sociales de los educandos de media académica en torno a la Educación Religiosa

Fuente: Adaptado de Benjumea Loaiza (2021)





**Figura 2.** Campo de representación de las representaciones sociales de los educandos de media académica en torno a la Educación Religiosa  
Fuente: Benjumea Loaiza (2021)

## Resultados

Tomando como base los datos que emergieron a partir del trabajo de campo, se abordaron las representaciones sociales de los educandos, identificando aquella situación problemática compleja que se convirtió en el espacio de indagación del dispositivo didáctico que luego fue problematizada en el aula. Considerando lo anterior, se estableció el recorte de la vida cotidiana del dispositivo didáctico, el cual definía la clase de Educación Religiosa como un espacio educativo asociado a la formación catequética a través de un modelo didáctico tradicional, que profundiza en el sistema de creencias cristiano-católico y en la que se abordan contenidos repetitivos cada año, desde estrategias asociadas a la lectura de la Biblia; por lo que para los educandos la clase se tornaba monotemática, lo que a su vez, generaba un sentimiento de opresión, debido a que cuando intentaban proponer perspectivas distintas a la dada, el maestro evitaba problematizarlas o bien, las evadía (Angarita Pino *et al.*, 2022; Benjumea-Loaiza y Vélez-Vélez, 2021).

Aunado a lo anterior y desde lo manifestado por los educandos con respecto al deber ser de esta área, se tomaron los aspectos problematizadores propuestos para la dinamización de la clase, así como los conceptos estructurantes y se estableció la intención educativa del dispositivo didáctico, orientándolo a la construcción de un espacio en el que se generaran dinámicas para la profundización en la

dimensión religiosa de los estudiantes a través de la exploración de saberes como qué es la religión en sentido estricto, la espiritualidad, el estudio de las religiones y su evolución, para que, de esta forma, ellos pudieran identificar el sustrato espiritual que subyace a tal experiencia de sentido y que les orienta a lo sagrado, reconociendo a su vez la influencia de la religión en la vida del ser humano, llevándolo a formar un criterio que le habilite para decidir en términos de lo religioso desde la orientación del diálogo fe y vida (Benjumea Loaiza, 2021).

Lo anterior, fundamentado en lo que dice Coy Africano (2009), el saber religioso constituye una clave hermenéutica de la vida de las personas en sus dimensiones social, cultural, artística, emocional, histórica y trascendental, por ello, aunque a este saber se le considerara erróneo, irracional y nefasto; es imperioso tener una noción de sus orígenes, contenidos, estructuras, finalidades y métodos. La intención educativa, fue dinamizada a través de los elementos del dispositivo didáctico (Tabla 2).

**Tabla 2.** Elementos dinamizadores del dispositivo didáctico

Aspectos problematizadores	Contenidos disciplinares	Conceptos estructurantes	Evaluación
¿Qué es lo espiritual y qué es lo religioso? ¿Cuáles son sus diferencias?	Las preguntas fundamentales del ser humano.	El aporte de la experiencia religiosa en la construcción del valor de la vida y la búsqueda de sentido.	Darse cuenta: la articulación que hacen los educandos de los contenidos disciplinares y conceptos estructurantes propuestos con sus experiencias de vida.
¿Cuál es la influencia de lo religioso en la cotidianidad del ser humano? ¿Cuál es su influencia a nivel social?	Religión vs. Espiritualidad. El origen de la religión.	Se apropia de la construcción de su dimensión religiosa desde la configuración de su identidad religiosa.	Dar cuenta: construcción personal que va haciendo el educando a partir de los contenidos vistos en el aula de clase, que dan respuesta a la pregunta por el qué creer.
¿Qué criterios se deben tener en cuenta para configurar la identidad religiosa?	Las grandes religiones: hitos históricos, tradiciones y costumbres. Religión y sociedad.	Reconoce las principales tradiciones religiosas presentes en la actualidad y su influencia en la realidad.	Articular con el mundo: desde las categorías trabajadas, el educando se propone analizar una problemática socio-religiosa, tomando posición desde los constructos realizados con referencia a su dimensión religiosa.
¿Cuál es el sustrato común de las religiones que dan sentido a la creencia del ser humano?		Analiza una problemática social presentada en su contexto inmediato o mediato a partir de las ideas propuestas por la tradición religiosa elegida.	
¿Cuáles son las condiciones adecuadas para establecer un diálogo de la fe con la vida?			

Fuente: Benjumea Loaiza (2021)

El dispositivo, fue dinamizado en cinco momentos. En el primer momento, se trabajó el contenido disciplinar de las preguntas fundamentales del ser humano. Partiendo de la realidad de los educandos, se cuestionó acerca de quiénes eran, qué les hacía felices, qué les permitía mantenerse firmes en la adversidad; preguntas que permitieron dar cuenta cómo entendían sus experiencias de sentido y las comprensiones que habían construido de la influencia de la religión en sus vidas, como lo manifiesta una de los participantes de la investigación referenciadas por Benjumea Loaiza (2021):

Yo soy una chica bastante alegre, intensa, curiosa, nada paciente y cuando empieza hablar de algo que me gusta no hay quien me pare, soy una hija de Dios que busca cada día enamorarme más de su Creador, Él es mi fuente de felicidad, la razón por la que vivo y estoy aquí hoy, saber que Jesús me ama sin condiciones y sin límites, me da la motivación suficiente para vivir cada día como si fuera el último. (p. 144)

En el segundo momento, se trabajó el binomio espiritualidad-religión, se abrió un espacio para comprender ¿qué es lo espiritual y qué es lo religioso? ¿Cuáles son sus diferencias? Y a partir de ello se brindaron elementos para la configuración de la identidad religiosa desde la construcción de la dimensión religiosa, lo cual se evidenció desde la relación que establecieron entre estos dos conceptos y la forma en que, desde sus experiencias religiosas, los identificaron en su cotidianidad y si asumían estas categorías como experiencias complementarias o contrarias, según las lecturas que hacían en el aula, como lo manifiestan las construcciones de algunos de los educandos participantes (Tabla 3).

**Tabla 3.** Evidencia del segundo momento del dispositivo didáctico

Educando N°16: La espiritualidad es más lo que yo creo personalmente y la religión, es como más, las tradiciones, lo que me dice cómo creer.

Educando N°3: La espiritualidad es como el sentido que le doy a las cosas y la religión es lo que me dice cómo comunicarme con lo que yo creo.

Educando N°27: La religión es más como las tradiciones, lo que me dice que puedo hacer y que no, en cambio la espiritualidad es la manera en cómo veo yo la vida.

Fuente: Benjumea Loaiza (2021)

Para el tercer momento del dispositivo didáctico, se tomó como punto de partida el cuestionamiento que el educando n.º 37 planteó en uno de los grupos focales,

Hablamos de cómo tocamos la religión, la palabra religión, porque religión es una cosa y cristianismo es otra, pero nunca hemos hablado de la palabra exacta de religión. Diferentes personas tú les preguntas por religión y te van a hablar de la religión que profesan, pero de la palabra como tal, eso nunca lo hemos hablado. (Educando n.º 37, comunicación personal, 6 de agosto de 2021)

A partir de este cuestionamiento se orientó la clase en torno al significado de la palabra religión y el abordaje de este fenómeno desde sus fundamentos constitutivos, que son la relación con el misterio, la búsqueda de sentido y la necesidad humana de autotranscendencia (Lonergan, 2006; Meza Rueda y Suárez Medina, 2013; Sotomayor, 2003; Velasco, 2006).

Siguiendo con la idea anterior, se abrió un espacio en el que, luego de problematizar los tres conceptos, se propuso a los educandos, que, a través de un cuadro comparativo identificaran acontecimientos en su vida o en personas cercanas que hicieran referencia a los tres fundamentos de la religión, vividos desde la costumbre, tradición o motivaciones externas y de acontecimientos que desde su percepción en torno a lo religioso, eran vividos en profundidad; luego de ello, se socializaron estos cuadros mostrando dos posturas, por un lado, estaban aquellos que habían asimilado estos conceptos y habían diferenciado tales actitudes en ejemplos como el rezar el padrenuestro porque se ha enseñado que se debe decir dicho rezo al final de cada oración, en referencia a los acontecimientos vividos por costumbre o tradición, y la intención de buscar espacios personales de oración-reflexión, con referencia a los acontecimientos vividos en profundidad. Por otro lado, se encuentran aquellos educandos que no lograron esta diferenciación (Benjumea Loaiza, 2021, pp.154-155).

Finalmente, en los momentos cuatro y cinco del dispositivo, se abordaron las principales tradiciones religiosas mundiales desde sus hitos históricos, creencias, normas éticas, libros sagrados y una problemática socio-religiosa que se presentara con la misma. En este sentido, se inició con exposiciones por grupos, en la que cada uno tuvo la oportunidad de explorar la configuración de cada tradición religiosa, además, a través del estudio de la problemática socio-religiosa dieron

cuenta del impacto que ha tenido la religión en la sociedad, a la vez que iban haciendo constructos propios de las situaciones que se problematizaban, teniendo como base los saberes adquiridos.

Luego, se propuso un foro virtual donde cada educando, a partir de las exposiciones, pudiera indagar acerca de la problemática socio-religiosa que más le llamara la atención y que posteara su consulta en el foro y, posteriormente explicara de qué forma el elemento religioso había sido influyente en ello. Luego de haber hecho su publicación, debía comentar la publicación de un compañero tomando como base las preguntas: ¿qué apreciación te merece la publicación de tu compañero?, a tu juicio ¿la explicación de tu compañero da cuenta de la influencia del elemento religioso en tal acontecimiento? ¿Qué podrías sugerir a tu compañero en cuanto a su lectura de la relación religión-sociedad, a partir del comentario que realizó? Situación didáctica que los llevó a configurar un juicio contextualizado frente a los constructos que ellos mismos hacían de los acontecimientos religiosos analizados.

Para el cierre del dispositivo, se solicitó a cada uno redactar una didactobiografía, con el objetivo de que cada uno de ellos creara un espacio donde narrara de diferentes maneras su historia vinculada a las problemáticas trabajadas (Quintar, 2008) llevándolos al reconocimiento de la construcción de sentidos que habían hecho hasta el momento y de esta forma, como bien afirma Salcedo Casallas (2012), dar cuenta de aquellas enseñanzas promovidas por el maestro que permitieron generar aprendizaje situado, para despertar en los educandos distintas formas de ser y estar en el mundo desde un horizonte de posibilidades infinitas que les permitiera ubicarse frente a lo religioso, dando lugar a lo que Zemelman (2012) define como el presente potencial. Estas didactobiografías se construyeron a partir de las preguntas: ¿Cuáles transformaciones has visto que se han dado en la clase de Educación Religiosa? ¿Cuáles son las transformaciones que has visto en ti mismo a partir de la clase de Educación Religiosa? Y ¿Crees que es importante tener en cuenta la clase de Educación Religiosa hoy? ¿Por qué?

Con base en las preguntas propuestas, los educandos plantearon que el dispositivo didáctico les permitió la construcción de discursos en los que identificaron que la clase se convirtió en un laboratorio pedagógico en el que “más allá de ser una clase donde nos dedicamos a escuchar, se despertó un interés por intercambiar información independientemente de nuestras creencias” (Benjumea Loaiza, 2021, p. 173), Además generó un cambio de perspectiva en la clase misma en tanto

que “entendí que la clase de religión no es para adoctrinar, sino para compartir y comprender las creencias propias y de los demás, lo que me permitió entender que la religión no es algo que separa sino que une” (Benjumea Loaiza, 2021, p. 175) y se dio viraje a la forma de comprender acontecimientos religiosos en sí mismos, “entendí la diferencia entre ser un fanático religioso y ser un buen predicador, más que adoctrinar, deben orientar mi forma ética de ser en la vida” (Benjumea Loaiza, 2021, p. 176); dando lugar a la construcción de sentidos en torno a la clase de Educación Religiosa, lo que les permitió reorientar sus partituras de la vida en torno a la comprensión de lo religioso.

## Discusión

Con base en los resultados obtenidos, se evidencia una clara orientación de los dispositivos didácticos por tomar el punto de partida en los constructos que va haciendo el educando y problematizar las diferentes situaciones inmediatas y mediatas que lo atraviesan, fundamentándose en los aspectos problematizadores que se dan al interior del aula, de ahí la importancia de la figura del maestro en tanto que es él quien, como trabajador de la cultura, logra hacer emerger estos constructos y movilizarlos en términos de la creación de sentidos al interior del aula; situación que exige que se baje de su posición como catedrático y abandone su puesto de superioridad preeminente (Jáuregui, 2003) y se pregunte, a la vez que pregunta a sus educandos, cuáles son esos elementos problematizadores con los que cuestiona la vida, desde el saber que se está abordando.

En este orden de ideas, con el dispositivo didáctico propuesto se buscó generar espacios donde tuvieran lugar las distintas subjetividades presentes en el aula, permitiendo que los educandos pudieran cuestionar, en términos de lo religioso, su realidad. Es por lo anterior, que el papel del maestro resulta determinante en la medida en que observa aquello que sucede a su alrededor y lo documenta, para luego proyectarlo en el dispositivo que resignifica problematizaciones propuestas y configura posicionamientos en contexto, toda vez que articula los discursos de los educandos a discursos con los saberes que se socializan en el aula.

Ahora bien, frente al cuestionamiento de ¿cuál es el lugar de las exigencias curriculares en los dispositivos didácticos?, se puede decir que la cuestión no es que el maestro deje de dar lo que en realidad debe enseñar, se trata más bien de

preguntarse ¿qué sentido generamos a partir de las prácticas de enseñanza que ponemos en escena con los educandos?, pero también ¿qué tanto manejamos las grandes categorías de los múltiples cuerpos teóricos con los cuales deseamos problematizar los saberes? (Quintar, 2008). De ahí que se diseñó un dispositivo didáctico, en el que, tomando como fundamento los saberes de los educandos, se seleccionaron los contenidos disciplinares y conceptos estructurantes que les permitieran profundizar en su dimensión religiosa, a la vez que se exploraba la influencia de la religión en la cultura (Vega Ramírez, 2022).

En este sentido, abordar la situación didáctica desde los dispositivos didácticos no implica desplazar los saberes a un lugar marginal, se trata de asumirlos desde una lectura que posibilite la deconstrucción de los mismos como una mediación de carácter hegemónico al interior del aula y configurarlos desde la “construcción de sentidos y significados, es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas” (Del Campo, 2012, p. 34), lo que permite ir enganchando los grandes conceptos teóricos que trabaja a las distintas situaciones concretas que se problematizan (Quintar, 2008), porque más allá de la transmisión de información, el maestro debe crear espacios de sentido en los que se entrecrucen las historias de quienes están en el aula con los grandes cuerpos teóricos, generando identidad en el proceso de enseñanza.

Por consiguiente, y en contrapartida al planteamiento de la educación como herramienta que sirve a intereses particulares, el aprendizaje deja de ser considerado como una acumulación de información de saberes dados y se transforma en “el surgimiento repentino de un nuevo fenómeno [que] nos obliga, sin quererlo, a reorientar nuestras partituras, optar por nuevos registros y fomentar el arte de la sospecha” (Zambrano, 2005, p. 14), sospecha que mueve al sujeto a situarse en el aula en términos de analizar las distintas realidades que lo rodean a partir de las categorías trabajadas, porque este lugar, como sostiene Londoño Orozco (2014), más que entenderse como un espacio físico, debe ser asumido como un espacio de crecimiento en el que se generen construcciones, cambios culturales, de manera que despierte el interés por trabajar la vida cotidiana, los problemas de un campo del saber, las realidades concretas o la vida académica en aras de favorecer el contacto, la cercanía y la manipulación de los saberes objeto de aprendizaje.

## Conclusiones

Pensar la situación didáctica desde un posicionamiento decolonial, implica que el maestro, como agente facilitador del proceso de enseñanza y trabajador de la cultura, posibilite espacios que permitan romper con las lógicas parametrizadas que lo llevan a él y al educando a sumirse en un proceso de acumulación de saberes que no responden a un contexto particular porque, como plantea Mialaret (1981, como se citó en Michel Salazar, 2006), no se debe olvidar que la educación es el “resultado de una acción que prepara a los jóvenes adaptándolos a la vida, más que a la preparación intelectual que reciben en las instituciones escolares formales” (p. 143). Es por lo anterior que los dispositivos didácticos se plantean como una mediación que se orienta a múltiples formas de comprender las subjetividades que los educandos van construyendo al interior del aula (Maldonado-Torres, 2021), dando lugar a la construcción de distintos mundos posibles a los dados.

En línea con el planteamiento anterior, los dispositivos didácticos le dan la posibilidad al maestro de traer los contenidos disciplinares a la vida, a la vez que lleva la vida a las categorías teóricas que se trabajan en el aula; dando lugar a los saberes historizados, propios de quienes han trascendido de la noción de educación bancaria a la de educación liberadora, esto hace emerger otro de los sentidos que plantea Mialaret (1981, como se citó en Michel Salazar, 2006) para la educación, cuando menciona que este proceso se orienta “a la retroalimentación que se da entre al menos dos individuos inmersos en el proceso educativo” (p.143). Tal retroalimentación, cobra significado en tanto que el dispositivo didáctico permite deconstruir los saberes hegemónicos de corte doctrinal que vienen dados desde arriba y resignificarlos como constructos de sentido que configuren los posicionamientos críticos de ambos, de manera que puedan develar aquello que los aliena y resignificarlo como clave de sentido para la lectura de la realidad que los circunda y de los acontecimientos mediatos que cuestionan sus modos de ser y estar en el mundo.

Todo lo anterior permitió concluir que la problematización del espacio educativo, que tuvo su fundamento en el descubrimiento de las necesidades, inquietudes, problemáticas y posibilidades de los educandos con respecto al saber escolar aquí abordado y su posterior síntesis, en el dispositivo didáctico, desembocó en la construcción de los discursos desde los cuales emergieron posicionamientos particulares orientados al abordaje, descripción y posterior análisis de situaciones



sociales inmediatas y mediatas que dan cuenta de la configuración de un saber de contexto con sentido histórico (Sepúlveda Romero y Saldarriaga Vélez, 2022).

Además, se debe tener en cuenta que, para que los dispositivos didácticos cumplan con su objetivo de provocar los procesos subjetivos, intersubjetivos y situacionales orientados a la constitución de sentidos y significados que le faciliten al educando ubicarse en la realidad, es el maestro mismo quien primero debe darse a la tarea de asumirse en esta dinámica, porque solo quien se educa a sí mismo, estará en capacidad de educar a otro ya que, como menciona Quiceno (2010), el acto de educarse a sí mismo y educar a otro, requiere de la transformación del sí mismo, tanto del ser que educa como del ser que es educado por otro; es en este punto cuando se crea una relación pedagógica que trasciende el simple acto de transmisión de la información a la construcción de sentidos que permiten posicionarse en la realidad para analizarla de manera crítica e histórica.

Finalmente, se quiere dejar claridad de que solo cuando el maestro hace el movimiento expuesto en el párrafo anterior, es cuando en realidad está en disposición de ser un trabajador de la cultura que se plantea como objetivo “enseñar de forma reflexiva con y en la realidad” (Quintar, 2008, p. 16) desde el escenario en el que se encuentre, generando así, espacios en los cuales el sujeto se encuentra con su propia historia y se permite crear sentidos que adquieren solidez en la medida en que son articulados con los conceptos estructurantes que movilizan la situación didáctica; porque para el maestro trabajar desde la cultura no debe reducirse a un posicionamiento geográfico o social, más bien se trata de un posicionamiento metodológico y epistémico que invita al encuentro con el mundo real. No obstante, queda la pregunta de cómo hacer este encuentro posible, la respuesta se plantea en términos de que cada maestro en cada aula asuma su realidad y plantee el proceso de enseñanza-aprendizaje como un desafío siempre por construir desde las perspectivas que tienen su encuentro en el aula.

## Referencias bibliográficas

- Angarita Pino, Y. J., Vargas Muñoz, A. L. y González, E. M. (2022). La educación religiosa: un enfoque intercultural necesario. *Revista De Filosofía*, 39(101), 406- 415. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6781546>
- Barragán Giraldo, D. F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247-285. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247.285>
- Barragán Giraldo, D. y Amador Báquiro, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, 28(64), 127-141. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Becerra, O. (2020). La calidad educativa en Colombia: un análisis desde las pruebas SABER y PISA. *Línea Imaginaria*, 9, 1-23. <https://1library.co/document/q73npjy-calidad-educativa-colombia-analisis-pruebas-saber-pisa.html>
- Benjumea Loaiza, C. C. (2021). *Elementos de la conciencia histórica que emergen en educandos de media académica a partir de un dispositivo didáctico en la clase de Educación Religiosa* [Trabajo de maestría, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/4618>
- Benjumea-Loaiza, C. C. y Vélez-Vélez, J. (2021). Representaciones sociales de Educación Religiosa en la media académica: una apuesta desde la virtualidad. *Educación y humanismo*, 23(41), 119-137. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4921>
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.
- Bordini, G. S. & Sperb, T. M. (2011). O uso dos grupos focais on-line síncronos em pesquisa qualitativa. *Psicologia em estudo*, 16(3), 437-445. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000300011>
- Cantillo Cabera, D. A. y Quintero Torres, F. A. (2020). Aportes de la educación religiosa escolar a la promoción del pluralismo religioso. *Hojas y hablas*, (20), 84-96. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n20a6>
- Castaño Hernández, B. M. (2018). *Representaciones sociales sobre la educación religiosa en adolescentes con identidad religiosa minoritaria* [Tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria]. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tda/389>

- Castro, D., y Díaz, M. (2015). Dispositivos didácticos: nuevas formas de enseñanza para detonar el aprendizaje. *Pro-Eduk@: Enseñanza Para La Vida*, 19, 6-12. <https://www.pro-eduk.com/wp-content/uploads/2016/05/diecinueve.pdf>
- Congreso de la República. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* n.º 41.214.
- Cossio Moreno, J. A. (2016). *Pedagogías y didácticas críticas latinoamericanas: la obra de Paulo Freire y Estela Quintar* [Trabajo de maestría, Universidad de Medellín]. <http://hdl.handle.net/11407/3492>
- Coy Africano, M. E. (2009). Educación Religiosa Escolar ¿Por qué y para qué?. *Franciscanum*, 51(152). 49-70. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/download/953/1998>
- Del Campo, M. (2012). La didáctica no parametral: hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes de inglés. *Porta Linguarum*, 18, 133-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.30827/Digibug.14575>
- Echeverri, A. (2012). Libertad religiosa y educación en Colombia: Ni intocables ni míticas. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(1), 123–134. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4013903.pdf>
- García, D. (2012). El profesor de ERE. En J. Meza (ed.), *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 397-416). Ediciones San Pablo.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores.
- Gómez Yepes, R. L. (2014). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7274>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jáuregui, R. (2003). El maestro según Simón Rodríguez. *Educere*, 6(21). 94-99. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12344>
- Londoño Orozco, G. (2014). Prácticas de enseñanza y saber pedagógico de profesores universitarios. En G. Londoño (coord.), *Docencia universitaria sentidos, didácticas, sujetos y saberes* (pp. 23-62). Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/978958844183>
- Lonergan, B. (2006). *Método en teología*. Ediciones Sígueme.

- Maldonado-Torres, N. (2021). El giro decolonial. En J. Poblete (ed.), *Nuevos acercamientos a los estudios latinoamericanos Cultura y poder* (pp. 195-224). Clacso. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/10/Nuevos-acercamientos.pdf>
- Meza Rueda, J. L. y Suárez Medina, G. A. (2013). *Educación para la libertad: una propuesta de educación religiosa escolar en perspectiva liberadora*. Editorial San Pablo.
- Meza Rueda, J. L., Suárez Medina, G., Casas Ramírez, J. A., Garavito Villareal, D. D. J., Lara Corredor, D. E. y Reyes Fonseca, J. O. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 247–262. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-89532015000100017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-89532015000100017&script=sci_arttext)
- Michel Salazar, J. A. (2006). Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 139–157. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/24026>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento guía docente de básica secundaria y media educación religiosa: Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002*. [https://mineducacion.gov.co/1759/articles-310871\\_archivo\\_pdf\\_educacion\\_religiosa.pdf](https://mineducacion.gov.co/1759/articles-310871_archivo_pdf_educacion_religiosa.pdf)
- Mora, M. (2002). Las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital*, (2), 1-25. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34106>
- Morales, M. A., Lenoir, Y., y Jean, V. (2012). Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Quebec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 115-132. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4286>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Quiceno, H. (2010). El maestro, el docente y el formador. En A. Martínez y A. Álvarez (comps.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina* (pp. 53-83). Editorial Magisterio.
- Quintar, E. B. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Editorial de la Universidad de Camohue.
- Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. IPECAL.
- Roa Quintero, L. F. y Restrepo Jaramillo, L. G. (2014). El currículo incluyente y diverso de la clase de religión en escuelas del Cauca, Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(2), 98–109. <https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/download/25/25>

- Rossiter, G. (2010). Perspective on contemporary spirituality: Implications for religious education in Catholic schools. *International Studies in Catholic Education*, 2(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/19422539.2010.504019>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2005). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Saavedra Tafur, J. J. y Tovar Bocanegra, V. (2015). *Características de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en las instituciones educativas de Ibagué* [Trabajo de maestría, Universidad del Tolima]. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1489>
- Salcedo Casallas, J. R. (2012). *Huella indicial y didactobiografía: formar con sentido desde la vida cotidiana*. Ediciones Antropos.
- Sepúlveda Romero, L. V. y Saldarriaga Vélez, O. De J. (2022). Estado del arte de las trayectorias investigativas sobre educación religiosa escolar en Hispanoamérica (1991-2020). *Franciscanum: revista de las ciencias del espíritu*, 177(64), 1-34. <https://doi.org/10.21500/01201468.5766>
- Sotomayor, E. (2003). *Catequesis evangelizadora: manual de catequética fundamental*. Ediciones Abya-Yala.
- Turriago Rojas, D. (2022). La educación religiosa en la historia de Colombia: breve síntesis. En M. C. Alfonso Fernández (ed.), *Inteligencia espiritual y educación religiosa escolar en contextos de libertad religiosa y de cultos* (pp. 17-42). Instituto Escuela de la Fe.
- Vasco, C. E. (1989). *Tres estilos de trabajo en ciencias sociales: comentarios a propósito del artículo "conocimiento e interés" de Jürgen Habermas*. Cinep.
- Vásquez Zora, L. y Ochoa Bohórquez, A. V. (2022). De la educación religiosa y la educación laica en Colombia. Normatividades y políticas (1930- 2020). *Revista Colombiana de Sociología*, 45(1), 125-146. <https://doi.org/10.15446/rcs.v45n1.90221>
- Vega Ramírez, J. F. A. (2022). Desarrollo de procesos de aprendizaje en educación religiosa escolar: diálogo entre perspectivas pedagógicas. *Revista de educación religiosa*, 2(4), 74-96. <https://doi.org/10.38123/rev.v2i4.224>
- Velasco, J. M. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. Editorial Trotta.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Editorial Magisterio.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder: razonar y gramática del pensamiento histórico*. Siglo XXI Editores.