

# **CRUCES LADEADAS**

LA INFLUENCIA CULTURAL DEL CRISTIANISMO EN LA CONSTRUCCIÓN DE  
IDENTIDADES Y SUBJETIVIDADES ADOLESCENTES

**JUAN PABLO FLÓREZ FONSECA**

ASESORA

**FLOR AZUCENA ROCHA PADILLA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES**

**BOGOTÁ D.C**

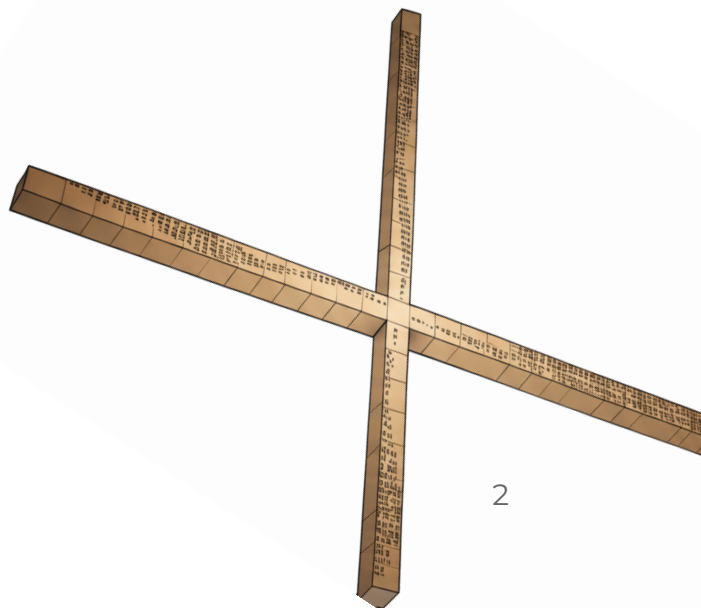
**2025**

## RESUMEN

Cruces Ladeadas es una propuesta de investigación acción-educativa que se ubica en la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva crítica e intercultural. Está orientada a identificar la influencia del cristianismo cultural en las formas de construcción de identidad y subjetividad (conciencia y experiencia) de los y las estudiantes de grado octavo del Colegio Calandaima I.E.D en Bogotá D.C, a través de estrategias de enseñanza creativas y dialógicas basadas en la didáctica no parametral.

Durante su desarrollo, los estudiantes y el maestro se reconocen como sujetos históricos, en tanto su lenguaje, personalidad, emociones, costumbres y valores están inmersos en una cultura donde el cristianismo ha proporcionado un marco moral importante para el desarrollo de la vida social. Es por esto que, desde sus agencias, los sujetos tienen la oportunidad de resignificar, rechazar, reafirmar o apropiar conceptos presentes en la sociedad provenientes de la religión, promoviendo la formación de sujetos autónomos, auto-reflexivos y críticos de su realidad.

**Palabras clave:** *interculturalidad, cristianismo cultural, sujeto, identidad, didáctica no parametral.*



## DEDICATORIA

Un perseguidor de obstinada razón, ese fui yo  
que en la tormenta del abandono y desamor,  
no encontró una teoría para superar el dolor.

Buscando desesperado una historia de amor  
reconocí un hombre del que me creía conocedor.  
Él me mostró sus heridas, yo le mostré las mías  
Y cuando me permitió tocarlas, su brillo llenó mi vida.

El color de su amor, mi cicatrices pintó  
Y puso colores aún más bellos que el arcoiris en mi corazón.  
Él colecciona mis lágrimas, y es el motivo de mis sonrisas.

Su fuego consumidor, es una llama de pasión en mi interior,  
Si me tildan de loco, es cierto, vivo loco por su amor.

He estado enamorado de un hombre, su nombre es Jesús.

- **Juan Pablo Zamár**

## **AGRADECIMIENTOS**

Aprendiendo a enseñar, de lo que más aprendí fue de mí mismo. Por ello doy gracias a mi cómplice, la profe Azucena Rocha, quién bajó ideas del cielo para guiarme, entenderme y apoyarme en esta propuesta. Gracias por las largas charlas sobre fe y academia, porque demuestran que una luz no se oculta bajo un canasto impidiendo que ilumine su alrededor.

Gracias al rector Gustavo Gallego y a la profe Esmeralda Niño, quienes hicieron de la educación una experiencia que atravesó mi existencia. Fueron los primeros en impulsar mi carácter de líder a pesar de mis fortalezas mentales, e impulsaron mis sueños de ser maestro en ciencias sociales.

Gracias a los estudiantes del grado octavo del Colegio Calandaima porque su risa me recordó cuánto amé ser niño.

Gracias a mi alegre mamá, Marlen Fonseca, por ser mi abrazo seguro y la expresión incondicional del amor. Gracias a mi valiente padre, Juan Flórez por nunca irse de mi vida. A mis increíbles hermanos, Sofía y Diego por confrontarme y motivarme. Infinitas gracias a mi apasionada congregación, El Lugar de Su Presencia por inspirarme y ayudarme a reflexionar sobre este trabajo.

Gracias a mis compañeros de universidad, quienes he amado entre risas y “funas”. Gracias al noble Fabián Herrera, al creativo Juan Diego Hernández, a la elocuente Laura Pinilla, al entrañable Edwin Salinas, y a la tierna Natalia Montañez.

Todos ellos son la imagen visible de un Dios “invisible”. Mil gracias.

# ÍNDICE

Introducción	7
Pregunta de investigación	13
Objetivos	14
Propósitos pedagógicos	15
Justificación	16
<b>Capítulo I: Preparando el madero</b>	<b>19</b>
1. Fundamentos metodológicos	20
1.1. Investigación cualitativa	21
1.2. Enfoque socio-crítico	23
1.3. Investigación Acción-Educativa	25
1.4. Propuesta metodológica para Cruces Ladeadas	28
2. Estado del arte	29
2.1. Sujeto y subjetividad	29
2.2. Religión y sujeto	33
2.3. Identidad y religión	37
2.4. Cultura y religión	39
2.5. Cultura y cristianismo	42
3. Referentes conceptuales	45
3.1. Interculturalidad y cristianismo cultural	45
3.1.1. Interculturalidad	46
3.1.2. Cristianismo cultural	48
3.2. Educación e interculturalidad en ciencias sociales	51
3.3. Subjetividad e identidad	55
<b>Capítulo II: Cruces ladeadas</b>	<b>59</b>
1. Presentación de la propuesta	60
2. Caracterización del escenario educativo	62
2.1. El barrio, la familia y el colegio	62

2.2. 802 - Jornada mañana	65
2.3. Adolescencia	66
3. Fundamentos teóricos y pedagógicos	68
3.1. Fundamentos en ciencias sociales	68
3.2. Pedagogía crítica	71
3.3. Didáctica no parametral	75
4. Propósitos de la formación	79
5. Diseño de la propuesta: Cruces Ladeadas	80
6. Implementación	83
<b>Capítulo III: Huellas</b>	<b>111</b>
1. La identidad en el cristianismo cultural y su espacio de resignificación	114
2. El sujeto y su subjetividad interpretativa	117
3. La interculturalidad como práctica educativa transformadora	119
Conclusiones	122
<b>Bibliografía</b>	<b>126</b>

## INTRODUCCIÓN

La escuela es un lugar común donde se encuentran memorias, saberes y creencias que configuran la identidad de adolescentes que no son ajenos a la sociedad y a la cultura predominante en la que conviven. En el caso de la sociedad colombiana, se ha dejado una huella profunda e imborrable en la cultura por parte del cristianismo occidental, se evidencia históricamente en América Latina, tanto en lo institucional como en la configuración de las identidades y subjetividades, permeando valores, prácticas cotidianas, símbolos y formas en el lenguaje que se reproducen en distintos escenarios sociales, incluido el escolar.

En los estudiantes de educación básica, particularmente en el grado octavo del Colegio Calandaima IED, estas huellas se hacen visibles en formas de pensar, hablar, sentir y relacionarse, que no siempre son comprendidas desde su dimensión histórica, cultural y sobre todo crítica, sino desde lo meramente religioso.

En la vida cotidiana de los estudiantes se hacen presentes expresiones, costumbres y valores que provienen del cristianismo, incluso cuando ellos no se identifican como parte de una fe personal o comunitaria. Palabras como “matrimonio”, celebraciones como navidad o refranes transmitidos de generación en generación son ejemplos de esa herencia cultural que sigue viva innegablemente.

Trabajar estos elementos en el salón de clase no significa enseñar religión o debatir sobre esta, sino ayudar a los estudiantes a reconocer cómo la cultura en la que viven ha sido moldeada por tradiciones que pueden ser importadas desde una creencia y cómo las pueden resignificar en busca de una sociedad más sensible a la diversidad emancipándose de prejuicios sociales.

Desde la interculturalidad, el reto está en mostrar cómo la influencia del cristianismo no siempre fue neutral, muchas veces se impuso en contextos coloniales que excluyen otras formas de ver el mundo, y al mismo tiempo, busca develar cómo los adolescentes en el actual contexto social capitalista, resignifican lo cristiano para mantener o transformar su identidad sin necesariamente resistirse a él en su sistema de creencias.

Abordar este fenómeno desde la interculturalidad permite reconocer tanto las marcas coloniales que acompañaron la expansión del cristianismo como los procesos de resignificación y resistencia que han dado lugar a expresiones culturales diversas y nuevas interpretaciones de un fenómeno religioso llevado a la cotidianidad. Es por esto que, esta propuesta investigativa y pedagógica busca responder a uno de los grandes desafíos de la educación contemporánea: dotar de sentido crítico la experiencia escolar de sujetos que viven en un mundo donde la cultura está en constante movimiento por factores como la globalización, las redes sociales, las tendencias culturales y el acceso libre a todo tipo de información vía internet.

Dichos factores dejan a la educación en una posición “innecesariamente obligatoria”. Innecesaria, dado que la información ya no se resguarda en medios limitados como libros de estudio, y obligatoria, en tanto es requisito meritorio para tener una vida productiva en el sistema. Entonces, si el objetivo es formar en el aula sujetos capaces de comprender críticamente su tiempo y de actuar sobre él desde su experiencia, es necesario entender la realidad propia en la que emergen sus sentidos de vida, subjetividades e identidades construidas. Para esto se toma como excusa y eje principal “la influencia cultural de la religión cristiana” como un aspecto influyente y determinante en la reproducción de símbolos que dan sentidos de vida y la creación del pensamiento de sociedades como la colombiana y porque no, latinoamericana; sociedades laicas que son atravesadas como se explicó

anteriormente por el cristianismo que más allá de dotar de experiencias religiosas y espirituales, configura un sistema de pensamiento individual llevado a la acción colectiva.

Es así como cada sujeto debe entender la construcción y lógica cultural en la que está inmerso, sea para distanciarse, rechazar o aceptar patrones de pensamiento que se involucran con su identidad a través de incorporación de la didáctica no parametral, que es crítica del modelo estándar educativo al abrir la posibilidad de transformar la enseñanza en un proceso participativo, flexible y dialógico, en el que los estudiantes no se limiten a recibir contenidos, sino que construyan activamente saberes y reflexiones sobre su propia experiencia cultural y subjetiva. En este sentido, la presente propuesta busca identificar cómo la influencia de la cultura religiosa del cristianismo incide en la construcción de identidad y subjetividad de los estudiantes a través de un enfoque intercultural y didáctico innovador, en el que el aula puede convertirse en un espacio de suspensión para el pensamiento y de formación crítica orientado a la comprensión y valoración de la diversidad en el proceso educativo.

Ahora, si se aborda el cristianismo como temática educativa desde la interculturalidad es apenas lógico evidenciar la cara colonial del mismo, ya que llegó de la mano de la conquista y sirvió como herramienta de dominación cultural, sin embargo, a través de la mezcla cultural y las cosmovisiones indígenas y africanas, impusieron nuevas jerarquías y moralidades que están inmersas en la sociedad y en lo cotidiano hasta nuestros días. Esa cara colonial es precisamente la que se busca evidenciar en esta propuesta sin atribuir un juicio de valor, puesto que son los estudiantes quienes reflexionan sobre lo que hace parte de su construcción de identidad cómo sujeto y cómo colombiano.

Entender el cristianismo desde las ciencias sociales únicamente como opresión sería insuficiente desde la perspectiva de interculturalidad de (Walsh, 2020), la cual indica que es una herramienta, un proceso y un proyecto que se construye desde la gente con respecto a lo que se ejerce desde arriba) ya que es necesario reconocer cómo pueblos no fueron (ni somos) simples receptores, se resignifica lo impuesto, se mezcla con sus propios saberes y perspectivas y se crean expresiones de resistencia y re-existencia. Por ejemplo, las relaciones sexuales prematrimoniales, la hipersexualización del cuerpo femenino, vírgenes interpretadas con deidades indígenas, santos populares reinterpretados en clave afrodescendiente, fiestas religiosas cargadas de símbolos ancestrales, y conceptos como el matrimonio, sexo o la virginidad completamente contrarios a lo que proponen instituciones cristianas, muestran cómo se abrió un campo interpretativo en medio de la imposición, símbolos que se proponen simplemente revisar como secuelas de ese proceso de colonización como una herramienta,

Entonces, esta propuesta mira el cristianismo desde la perspectiva intercultural en ciencias sociales, lo que permite revisar tres asuntos de índole crítico:

1. **Dimensionar/Identificar:** Ser realistas entendiendo su papel colonial, nombrando las heridas que dejó, pero también la cultura que formó, que soporta el funcionamiento de la vida social y que las mismas subjetividades pueden abarcar y apropiar en el mundo de las posibilidades de existencia, incluso a través del mismo cristianismo como práctica religiosa.

2. **Deconstruir/Reflexionar:** Es necesario analizar el cristianismo y valorar las apropiaciones y resignificaciones populares o distanciamientos que se expresan en dos sentidos; por existir con otra cosmovisión en medio de la dominación cultural o simplemente mezclar ideas desde el capitalismo, humanismo o cualquier corriente de pensamiento con el sistema de pensamiento cristiano en el mundo del libre desarrollo de la personalidad, del modelo neoliberal y del sistema consumista.
  
3. **Dialogar/Diseñar:** Abrir un diálogo crítico entre identidades históricamente atravesadas, que no coloque al cristianismo como una religión sino como una forma de cultura construida en un proceso histórico colombiano. La crítica a los rasgos coloniales, heteropatriarcales, machistas, segregacionistas y clasistas que puede tener algunas formas de cristianismo no puede buscar eliminarlo bajo ninguna consigna pues aparte de ser una religión, una institución o una ideología, contiene la espiritualidad que es una dimensión fundamental dentro del ser humano. El cristianismo debe ser situado dentro de un proceso histórico que permita construir relaciones más justas y horizontales entre culturas y saberes.

Dicho esto, se recalca que esta propuesta pedagógica no buscó generar algún tipo de juicio con relación a las creencias religiosas de los estudiantes y no profundiza sobre los postulados teológicos o características religiosas y espirituales del cristianismo como religión y en sus denominaciones, sino lo trata como un fenómeno cultural e histórico en la vida social.

Como se mencionó, este trabajo explora la influencia del cristianismo sobre la cultura con respecto a la construcción de identidad de los sujetos, y también profundiza sobre algunos interrogantes como lo es la enseñanza de la religión

desde las ciencias sociales: la que se concibe, la que se reproduce y la que se comprende.

Finalmente como vehículo pedagógico se ubica la propuesta en el marco de la didáctica no parametral dado que esta permite que la educación sea “menos informativa y más provocadora del deseo de saber” (Quintar, 2001, p. 91) y que los estudiantes participen activamente, construyan preguntas, debatan y relacionen sus experiencias con la historia. Así, la clase se convierte en un espacio donde se aprende a valorar la diversidad cultural, a pensar críticamente y a entender que la educación no solo transmite conocimientos, sino que abre caminos para convivir desde el entendimiento del yo y del otro.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿De qué manera los estudiantes de grado octavo del Colegio Calandaima I.E.D reconocen que su identidad y subjetividad están atravesadas por la influencia cultural del cristianismo?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

- Identificar la influencia cultural del cristianismo con referencia a las identidades y subjetividades de los estudiantes de grado octavo del Colegio Calandaima I.E.D a través de la propuesta pedagógica “Cruces ladeadas”.

### **Objetivos específicos**

- Identificar críticamente las principales manifestaciones culturales influenciadas por el cristianismo presentes en la historia y la vida cotidiana de los estudiantes (festividades, arte, lenguaje, normas sociales y valores).
- Reflexionar sobre el cristianismo como un fenómeno cultural e histórico que ha contribuido a la formación del pensamiento y tejido social en Colombia, promoviendo el respeto y la tolerancia hacia la diversidad religiosa y cultural.
- Diseñar una estrategia pedagógica sustentada en la didáctica no parametral, construida a partir del diagnóstico participativo con los estudiantes y desarrollada mediante acciones reflexivas y colaborativas, fortaleciendo la comprensión crítica de la influencia cultural de la religión en el Colegio Calandaima I.E.D.

## **Propósitos pedagógicos**

- Relaciona elementos del cristianismo cultural con expresiones artísticas, literarias y simbólicas propias.
- Identifica los elementos clave de la religión que influyen en su identidad individual, tales como las creencias, rituales, costumbres y enseñanzas, y aspectos impactan la vida diaria.
- Establece un diálogo entre la religión y otras dimensiones de la identidad, como la política, la ética y la cultura.

## JUSTIFICACIÓN

La Constitución Política de 1991 significó un giro histórico en Colombia al reconocer en su artículo 19, el derecho fundamental a la libertad religiosa y de culto, un principio que quebró con la tradición hegemónica del catolicismo como religión oficial y que abre hasta hoy el camino hacia una sociedad plural y diversa. Este reconocimiento, enmarcado en la lógica de los derechos humanos, permite pensar la educación y la vida social bajo la idea que ninguna tradición ocupe el lugar de verdad única, sino que todas tengan condiciones de igualdad para dialogar y coexistir.

En este sentido afirma Escobar (2016) que, “a partir de la Constitución de 1991, el derecho a la libertad religiosa en Colombia se encuadra en el esquema de derechos humanos fundamentales” (p. 66 ) donde hace parte de la dignidad humana el poder concebir la existencia propia desde el lugar de enunciación que se prefiera, no sólo dentro del territorio nacional, sino en el espectro internacional, lo que posibilita en el escenario educativo ampliar la comprensión sobre el papel de la religión en la construcción de identidades y subjetividades. Si bien los ciudadanos, los educandos y las nuevas generaciones no están obligadas a reproducir una única perspectiva religiosa, sí pueden tejer sus sentidos de vida desde su experiencia cultural e histórica en un país fuertemente influenciado por los dogmas cristianos que puede (o no) ser interpretado con las múltiples cosmovisiones propias del sujeto.

El aula se sitúa como escenario en el que se reconoce cómo la herencia cristiana, más allá de haberse desenchajado del ámbito legal, persiste en las formas de vida de adolescentes cumpliendo un papel fundamental en la construcción de identidades y subjetividades de los estudiantes, pues constituye un espacio donde confluyen múltiples

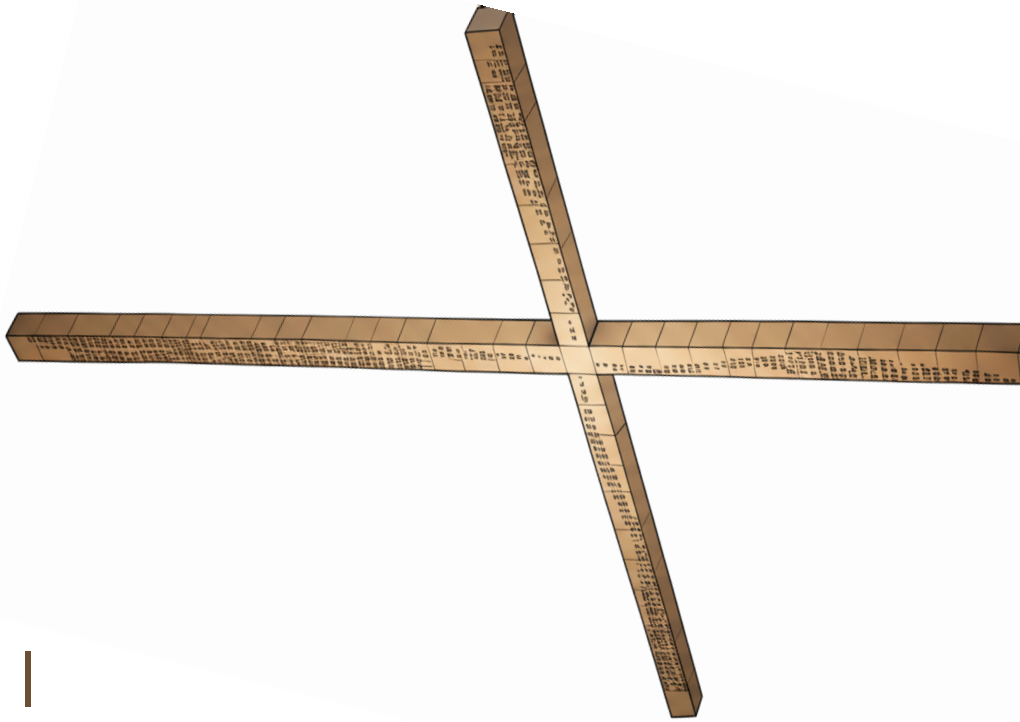
memorias, prácticas culturales y tradiciones. Bogotá, como capital de Colombia es multicultural y multiétnica, por lo que alberga una población con diversos credos; sin embargo, la mayoría de población se identifica con algún tipo de cristianismo, según los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en su informe Diversidad Religiosa, Valores y Participación Política en Colombia, en Bogotá el 66% de la población se identifica con alguna forma del cristianismo (DANE, 2020). Esta presencia es cultural y se manifiesta en diversos ámbitos de la vida cotidiana como las celebraciones religiosas, Semana Santa o Navidad, la arquitectura colonial, la presencia de templos religiosos, los símbolos urbanos, la concepción del matrimonio y el lenguaje común, por lo que el cristianismo es entonces una referencia simbólica y también moral en la formación de la identidad bogotana, incluso más allá de las prácticas religiosas resulta fundamental promover en las nuevas generaciones una comprensión crítica y reflexiva de las raíces que han configurado su identidad y en las que pueden arraigarse o distanciarse.

Sin embargo, esta influencia del cristianismo más allá de las prácticas religiosas y las experiencias espirituales, no siempre es reconocida de manera crítica o consciente por los adolescentes, lo que imposibilita entender el contexto y es allí donde es relevante educar para el entendimiento sobre nuestra propia cultura y los elementos que componen nuestro pensamiento, indica Paulo Freire (1970) que la educación verdadera es práctica, reflexiva y toma acción sobre el mundo para transformarlo. En este sentido, una propuesta pedagógica que aborde el cristianismo como fenómeno cultural permite formar estudiantes más conscientes de su historia, sus valores y sus prácticas sociales. Además, la Secretaría de Educación de Bogotá resalta la importancia de incluir en el currículo escolar espacios de formación para la ciudadanía, la ética y la diversidad, con el fin de fortalecer el reconocimiento

del otro y la convivencia en una ciudad plural (Secretaría de Educación de Bogotá, 2020).

Esta propuesta pedagógica se orienta a que los estudiantes de grado octavo identifiquen y analicen cuál ha sido la influencia del cristianismo en su cultura, desde una perspectiva reflexiva, histórica y crítica, y no desde la imposición de creencias religiosas. Esto contribuirá a formar sujetos desde la escuela conscientes de la construcción de su experiencia, reflexivos, tolerantes y capaces de valorar la diversidad que caracteriza a Bogotá como una ciudad en constante transformación.

Asimismo, el uso de una didáctica no parametral abre la posibilidad de repensar las prácticas pedagógicas para hacer del aula un espacio participativo, flexible y dialógico, en el que los estudiantes de grado octavo del Colegio Calandaima no solo reciban información, sino que se conviertan en protagonistas activos de su proceso formativo. De esta manera, el presente trabajo se justifica en su aporte tanto académico como pedagógico: por un lado, al ofrecer una mirada crítica y contextualizada sobre la relación entre religión, identidad y educación; y por otro, al proponer estrategias didácticas que fomenten el pensamiento reflexivo y el reconocimiento de la construcción cultural en el proceso educativo.



CAPÍTULO I

# PREPARANDO EL MADERO

Fundamentos metodológicos y teóricos

## 1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Toda propuesta pedagógica es rigurosa en tanto el maestro en ciencias sociales se asume como científico social y estudioso de la cultura, por lo que es necesario destacar su carácter investigativo durante fases para la presente monografía. Esta parte principal de la fundamentación obedece no sólo a los principios conceptuales que orientan la investigación sino también las bases epistemológicas y metodológicas que orientan su desarrollo para el correcta investigación de la influencia del cristianismo en la cultura como antesala teórica y precedente de la propuesta pedagógica, núcleo del siguiente capítulo.

Esta parte del capítulo se organiza en tres apartados articulados. En primer momento, se aborda el paradigma o tipo de investigación cualitativo, que otorga legitimidad a la voz de los estudiantes como fuente de conocimiento y que permite interpretar los significados que atribuyen sus vivencias. En segundo momento, se desarrolla el enfoque socio-crítico de esta propuesta, que dota al trabajo de una dimensión transformadora al situar la educación como práctica política, emancipadora y cultural, capaz de cuestionar y resignificar herencias religiosas y diferentes relaciones de poder que se evidencian en el espacio. Finalmente como último y tercer momento se profundiza en la investigación-acción educativa, entendida como la estrategia metodológica que vincula los dos momentos anteriores y que permite llevar la reflexión a la práctica, complementando teoría y acción en un proceso formativo intercultural en ciencias sociales y que posibilita la conformación de las fases de investigación acción educativa de Cruces Ladeadas.

## **1.1. Investigación cualitativa**

La investigación que sustenta la propuesta se inscribe en el paradigma cualitativo, ya que este ofrece herramientas para comprender los significados que los adolescentes atribuyen a su experiencia de vida y al influjo de la cultura religiosa cristiana en la construcción de sus identidades. Este paradigma parte del reconocimiento de que la realidad social es dinámica y relacional, lo cual se vincula directamente con el proceso educativo de los adolescentes. En palabras de Badilla (2006): “Para el enfoque cualitativo la realidad social es histórica, relacional, dinámica, variable, local pero articulada a procesos amplios más complejos (económicos, políticos, culturales)” (p. 42). Esta visión resulta fundamental para la propuesta, en tanto los estudiantes del Colegio Calandaima no pueden ser comprendidos de manera aislada, sino en diálogo con los contextos socioculturales que los configuran.

Asimismo, la investigación cualitativa permite captar la relación entre el sujeto investigador y los actores sociales, reconociendo la subjetividad y la intersubjetividad como fuentes válidas de conocimiento). En este sentido, Cruces ladeadas reconoce a los adolescentes como protagonistas de la producción de saberes sobre sí mismos y sobre las formas en que el cristianismo cultural incide en sus vidas.

La apuesta cualitativa implica comprender los contextos y su historia, lo cual se relaciona estrechamente con el análisis de la herencia cristiana en la cultura colombiana. Badilla (2006) lo expresa al afirmar que “la realidad se construye y reconstruye, por ello es necesario conocer los fenómenos que suceden en ella, explicarlos, comprenderlos para poder interpretarlos. (p. 44). De este modo, lo cualitativo permite reconocer la historicidad de los símbolos, prácticas y representaciones cristianas en la subjetividad de los adolescentes.

“El paradigma cualitativo intenta comprender la realidad en su globalidad. Lo cualitativo, por tanto, no busca tanto medir o cuantificar, sino captar significados, perspectivas y construcciones que los actores sociales elaboran sobre su mundo” (Ruiz, 2012). Esta perspectiva es esencial en la propuesta no-parametral, ya que le da un abordaje reflexivo a la realidad social pues la influencia del cristianismo cultural no puede ser reducida a indicadores, sino que requiere ser entendida como una experiencia vivida y resignificada en las prácticas cotidianas de los adolescentes

El carácter cualitativo también se evidencia en la centralidad de las representaciones sociales y el lenguaje como mediadores de la construcción identitaria. “Las representaciones sociales están constituidas por prácticas e ideas que permiten a las personas orientarse en sus mundos sociales” y “el lenguaje se constituye en el andamio de las interacciones, ya que él posibilita las significaciones y por consiguiente saberes y conocimientos” (Badilla, 2006, p. 44). Esto dialoga directamente con la propuesta ya que explora cómo frases, rituales y costumbres de raíz cristiana atraviesan el lenguaje y las identidades juveniles, mostrando la unión entre cultura religiosa y subjetividad.

El paradigma cualitativo se presenta como la opción más pertinente para este trabajo, dado que permite acceder a los significados que los adolescentes otorgan a la influencia cultural del cristianismo, comprender su subjetividad en proceso y reconocer las tensiones y resignificaciones que emergen en el contexto escolar y comunitario. Además se piensa para comprender la subjetividad y la construcción de identidad de los adolescentes desde sus propias experiencias y contextos.

## 1.2. Enfoque socio-crítico

El enfoque socio-crítico es una base epistemológica de este trabajo de grado, porque permite comprender la educación como un proceso social condicionado por relaciones de poder, pero también como un espacio de transformación. Según los profesores Carr y Kemmis (1986), “la investigación educativa no puede limitarse a la descripción o explicación de la realidad, sino que debe orientarse a la transformación de la práctica, mediante procesos autorreflexivos de los propios actores sociales” (p. 162). Esta definición sitúa a los estudiantes y docentes como protagonistas de la investigación, articulando el conocimiento con la acción. Mientras que Paulo Freire (2005) sostiene que “la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados ambos por el mundo”. De este modo, la investigación socio-crítica en educación indica que el conocimiento no se impone verticalmente, sino que se construye de manera dialógica en un horizonte de liberación. Lo que resulta fundamental para que los adolescente reconozcan cómo el cristianismo cultural ha incidido en sus identidades y puedan interpretarlo desde su propia voz, “el enfoque sociocrítico, epistemológicamente fundamentado, es un puente que haría posible la construcción del conocimiento transdisciplinaria y multifacéticamente; en suma, es una perspectiva que ayudaría radicalmente a aunar esfuerzos” (Cristancho, 2017).

“el enfoque sociocrítico tendría que ser constantemente autocrítico para ser coherente con lo que propugna y siempre tener presente su interés emancipador” (Cristancho, 2017, p. 213). Es decir que el enfoque socio-crítico permite que la investigación educativa no se reduzca a un ejercicio descriptivo, sino que se constituya en praxis: reflexión y acción unidas. Como señalan Carr y Kemmis (1986), “la teoría crítica de la educación debe entenderse como una forma de acción práctica que aspira a transformar las

condiciones sociales en las que se desarrolla” (p. 171). El enfoque socio-crítico se comprende hoy no sólo como una corriente de investigación educativa y cualitativa, sino como un método capaz de integrar la subjetividad y la complejidad de la realidad social. Rodríguez y Carvajal (2024) afirman que

En el método sociocrítico la investigación predominante es la cualitativa, propia de las disciplinas sociales. Estas, bajo la visión del dualismo metodológico, resultan pertinentes y parten de inferencias personales y juicios subjetivos, y no buscan establecer un consenso dentro de una comunidad de investigación, solo buscan emerger como una alternativa pragmática ante la necesidad de comprender una realidad compleja (p. 41).

Esta conclusión refuerza la idea de que el enfoque no pretende unificar perspectivas bajo un discurso único, sino abrir espacios de pluralidad interpretativa para comprender fenómenos sociales diversos.

el principal objetivo del paradigma socio-crítico está en la reflexión, emancipación del ser humano y la transformación de la sociedad, pero todas estas premisas no tendrán sustento si no se realizan acciones concretas, que vayan más allá del discurso de la liberación a través de la reflexión sobre la praxis (Rodríguez y Sindart, 2024).

Aquí se advierte el riesgo de que este enfoque quede reducido a un marco teórico sin competencia real en los contextos educativos. Por ello, la investigación-acción educativa se convierte en el mecanismo que materializa la crítica en cambios concretos.

### **1.3. Investigación-Acción Educativa**

La investigación-acción educativa (IAE) es el camino metodológico que se establece para los dos apartados anteriores, ya que se sustenta en la articulación entre teoría, práctica y transformación social. Carr y Kemmis (1988) la definen como “una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas, así como la comprensión de estas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar” (p. 162). Esta definición marca un punto de ruptura con enfoques hegemónicos técnicos de investigación, pues sitúa la reflexión crítica y la emancipación como ejes fundamentales del quehacer educativo como se ha mencionado es el enfoque de la investigación.

Los aportes de Bernardo Restrepo (2004) amplían esta perspectiva desde la tradición latinoamericana. Para él, “la investigación-acción educativa es una herramienta que facilita la elaboración del saber pedagógico, en tanto los maestros, mediante la reflexión, la crítica y la transformación de sus prácticas, construyen conocimientos pertinentes y contextualizados” (p. 28). De este modo, la IAE no solo aporta al mejoramiento de la práctica docente, sino que produce conocimiento pedagógico que surge desde la experiencia situada, en diálogo con las comunidades educativas.

Restrepo (2004) advierte también que “la práctica no reflexiva aprisiona al maestro en una rutina mecánica, con mínima variación y creatividad, mientras que cuando aquella es sometida a reflexión, autocrítica y reconstrucción validada, el educador se libera de la rutina, y en su práctica florecen la innovación y la sistematización de la práctica como un saber práctico, efectivo y sustentado” (p. 30). Esta reflexión resulta vital para Cruces ladeadas, pues muestra que la investigación-acción no es un añadido externo,

sino un proceso de liberación y reflexión pedagógica que potencia la creatividad y la innovación en el aula.

El mismo autor subraya que la investigación-acción genera procesos de colaboración que fortalecen el sentido de comunidad:

“la estrategia seguida en el desarrollo de los proyectos de investigación-acción, que consiste en la discusión colectiva de problemas y en la deconstrucción y reconstrucción de la práctica, ha dado lugar a una experiencia de colaboración, en la cual todos los participantes se constituyen en convalidadores del trabajo de sus colegas” (Restrepo, 2004, p. 33).

Aquí aparece la dimensión colectiva y democrática de la IAE, que se ajusta perfectamente a una propuesta intercultural que busca que los estudiantes se reconozcan y validen mutuamente en sus diferencias. Desde una mirada regional y desde la Universidad Pedagógica donde se suscribe esta propuesta, es imposible no vincular este enfoque con la tradición de la investigación-acción participativa de Orlando Fals Borda, quien afirmaba que “la investigación-acción no es un método impuesto desde fuera, sino un proceso participativo en el que las comunidades identifican sus problemas, reflexionan sobre ellos y construyen alternativas de solución desde su propia práctica” (Fals Borda, 1985, p. 47). Este planteamiento conecta directamente con la propuesta crítica e intercultural de este trabajo, en la medida en que reconoce a los adolescentes no como meros receptores de conocimiento, sino como actores centrales en la construcción de su subjetividad e identidad.

La investigación-acción educativa se convierte en el puente metodológico entre el paradigma cualitativo y el enfoque socio-crítico, pues permite llevar la reflexión a la acción y la teoría a la práctica. Su pertinencia en Cruces ladeadas radica en que habilita procesos de diálogo intercultural y crítico sobre la

influencia del cristianismo cultural en los adolescentes, al mismo tiempo que genera prácticas pedagógicas transformadoras y no establecidas de la escuela tradicional como el maestro de actividad-nota o de largas charlas catedráticas y académicas. Articulada con la didáctica no parametral a explicar en el próximo capítulo, la IAE potencia una educación que reconoce la subjetividad, fomenta la colaboración y promueve la emancipación de los sujetos como protagonistas de su propio proceso formativo.

Carr (2002) al abogar por una investigación-acción educativa crítica, sostiene que esta no debe producir un saber teórico externo, sino más bien "el tipo de conocimiento educativo del yo que ponga de manifiesto a los profesionales las creencias incuestionadas y las premisas no enunciadas en cuyos términos se desarrolla su práctica" (Carr, 2002, p. 28). Al analizar cómo las prácticas y enseñanzas religiosas moldean la identidad de los adolescentes, ya que la metodología no busca imponer una visión externa, sino empoderar a los adolescentes para que, a través de la reflexión y acción, construyan una práctica pedagógica más consciente, crítica y liberadora.

Finalmente, desde la investigación-acción educativa, este proyecto se traduce en un proceso práctico de reflexión, diálogo y transformación, así, la elección de este diseño de metodología responde a la necesidad de que una propuesta intercultural crítica pueda ser vivida en el aula como un espacio de co-construcción. Por ello, Cruces ladeadas se concibe como una investigación-acción educativa de tipo cualitativo con enfoque socio-crítico: cualitativa porque parte de la subjetividad y el relato; socio-crítica porque cuestiona las estructuras de poder en torno a la religión y la identidad; y de investigación-acción porque transforma las prácticas pedagógicas desde la participación y con la reflexión colectiva de estudiantes en el Colegio Calandaima I.E.D.

#### **1.4. Propuesta metodológica para Cruces Ladeadas**

Mencionado lo anterior, se proponen tres diferentes fases que dan cuenta de los capítulos de la presente monografía. Una primera fase, diseño de la investigación, comenzó con una inquietud personal por entender las problemáticas que afectan la comprensión del cristianismo en sus principios bases, particularmente en Bogotá en donde convergen múltiples denominaciones lo que si bien permite diversidad religiosa y espiritual, también es fuente de estereotipos. A partir de esa preocupación, se realiza un proceso de indagación y conceptualización sobre los impactos culturales e imaginarios acerca del cristianismo, e identificando conceptos dentro de los estudios interculturales como *sujeto y subjetividad*, como aquel portador de creencias, quien puede reproducirlas y heredarlas en la vida social.

En la segunda fase, planificación y acción pedagógica, con los hallazgos de la primera fase, se dio paso a la planificación de la comprensión del sujeto, el fenómeno religioso y su impacto en la cultura, generando una propuesta pedagógica para responder a las necesidades y problemáticas identificadas dentro de la escuela. Esta etapa implicó la organización de cinco categorías centradas en la interculturalidad, la religión como influencia cultural, y el sujeto y la subjetividad. Lo relacionado con la didáctica no parametral permitió elaborar una propuesta pedagógica en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales.

La tercera y última fase consistió en un ejercicio de análisis, esta vez orientada a ampliar las comprensiones en torno a las hipótesis, preguntas y objetivos que emergieron durante el primer momento.

## 2. ESTADO DEL ARTE

Con el presente estado de arte enmarcado en la fase de diseño de la investigación se busca evidenciar el contexto actual de investigación en torno a la relación entre la construcción de la identidad del sujeto con respecto a la influencia del cristianismo y los procesos educativos críticos. Para ello se realizó la búsqueda en revistas académicas, repositorios universitarios e información audiovisual vía Youtube de cuarenta documentos enfocados a la conformación del sujeto, subjetividad e identidad, y cosmovisión del cristianismo como transformador cultural. Dando como resultado el hallazgo de quince trabajos académicos de los que emergieron temas y asuntos relacionados con la subjetividad, identidad, cultura religiosa y cristianismo cultural los cuales se consideran pertinentes para el desarrollo del presente trabajo, algunos de ellos hacen referencia a la historia, el sujeto y su identidad, la espiritualidad y la religión. A continuación, se relacionan algunos de los trabajos encontrados, los cuales se organizan por los puntos de encuentro que se establecen entre ellos.

### 2.1. Sujeto y subjetividad

Es preciso realizar una investigación que busca resaltar la importancia de la construcción cultural y social que permite el fenómeno religioso, sin contemplar al individuo o sujeto social; las religiones están compuestas de sujetos que no nacieron con ellas, y que son completamente subjetivos y diferentes, por lo que es necesario entender qué se propone desde la relación “ser humano” sujeto y subjetividad.

Para dar cuenta de dichos aspectos, a continuación se mencionan algunos de los trabajos de pregrado y maestría, encontrados durante la fase de

identificación de la producción académica e investigativa existente sobre la construcción de la identidad del sujeto religioso.

El primer trabajo que se reconoce es *El sujeto religioso y la intersubjetividad Benemérita* de María Luisa Solís de la Universidad Autónoma de Puebla (2019) en el que se se menciona que el sujeto con relación a lo “otro” se compone desde dos potencias o nociones, en primer lugar, el “sujeto-yo”, cargado o lleno de subjetividad que, aunque se resume en los intereses, deseos y afectos propios, también hace referencia al espacio interior del sujeto, desde donde se orientan los actos que conllevan un deseo en el que se involucra al mundo al cometer acciones. Se indica específicamente que el “sujeto posee una identidad, un yo más o menos permanente que se conforma por la experiencia intencional que establece con el mundo natural, con el entorno, con sus semejantes, con el grupo —familiar, comunitario y social— al que pertenece” (Solís, 2019, p. 137).

Es decir que la subjetividad, para este autor se establece desde el sujeto que la contiene y es propia, más cuando se trata de su interacción con otra subjetividad, allí se establecería una relación intersubjetiva que será un concepto que se abordará más adelante, por lo que, el sujeto es básicamente lo que la filosofía definiría como *cognoscente*, es decir, “aquel cuya actividad primordial consiste en conocer y, en este sentido, está ligado al objeto de conocimiento. Este sujeto, si bien se relaciona con el concepto general de hombre, llega a, en algún momento, desprenderse de toda corporalidad humana” (Solís, 2019, p. 139).

De esta forma se entiende al sujeto como un ser humano que hace parte y habita en un mundo social, teniendo un sentido de existencia que lleva como principio la actividad con otros sujetos u objetos. Por ende, es el conocimiento

y la comprensión integral del yo y consecuentemente como condición de posibilidad (conociendo su ser), se da su experiencia en la que se relacionan los objetos y las personas.

Dicha experiencia con los individuos que abarca el sujeto, menciona Manuel Campos (2013) en su estudio sobre la idea de subjetividad en el pensamiento cristiano en *El rol del pensamiento cristiano en la formación de la idea de subjetividad* plantea:

1. La experiencia de la vida o la realidad comprende la actitud o posición que toma el ser humano con respecto al mundo. «mundo», dice, «es algo dentro de lo que se puede vivir». Distingue así tres mundos:
2. a) el mundo circundante (material);
3. b) el mundo que compartimos con otras personas;
4. c) el mundo propio, el «yo mismo». (p.53)

Es así que con las personas que compartimos, se establece una relación intersubjetiva, dado que existe una relación e interacción con el otro identificándose como sujeto y atribuyéndole significado a lo que es, por lo que aquí entraría el lugar de la identidad del otro y la propia, siendo reconocida para esta investigación dos posturas sobre la identidad del sujeto que será abordada más adelante con profundidad en “Identidad y religión”. Sin embargo, brevemente se evidencia que la identidad del sujeto se orienta de dos formas en los trabajos relacionados.

La primera es la identidad como la definición de sí mismo, en la que se define cómo un agente humano puede elaborar en el curso de su conversión y seguir redefiniendo a lo largo de su vida” dice Alférez (2019) en *Historias de*

*vida que se relacionan con Dios: una aproximación sociológica al estudio de los mecanismos de difusión cultural y procesos de evangelización de la Iglesia Cristiana El Lugar de Su Presencia* que la identidad como una construcción social es definida por los procesos de socialización de los cuales el sujeto hizo, hace y hará parte, configurándose así a través de círculos de socialización tales como “la familia, la comunidad educativa, la comunidad laboral, y la comunidad religiosa (...) entre otros” (Alfárez, 2019, p. ), la comunidad religiosa entonces no solo es un lugar donde el sujeto va a realizar ciertas acciones, sino que también brinda subjetividad al establecer una identidad que es determinante a la hora de que el sujeto se intersubjetiva o relacione con los otros.

En su investigación sobre la subjetividad e identidad adolescente Plazas (2017) *El problema de las identidades juveniles en los estudiantes de grado once, del Colegio Saludcoop Sur IED*, Plazas Analiza cómo los adolescentes construyen su identidad en medio de múltiples tensiones culturales, sociales y familiares. Plazas (2017) afirma que “las identidades juveniles no se constituyen de manera lineal ni estable, sino que son un proceso de constante negociación entre las imposiciones institucionales, los referentes culturales y las experiencias propias de los estudiantes” (p. 34). Esta visión enfatiza que la identidad no es un producto terminado, sino una construcción dinámica atravesada por condiciones históricas y contextuales. En ese sentido, agrega que “los adolescentes se encuentran en una encrucijada entre lo que la escuela les demanda, lo que la familia les exige y lo que ellos mismos desean ser, y es en esa tensión donde van configurando sus subjetividades” (p. 41). A través de ese planteamiento, la autora muestra cómo la identidad juvenil debe comprenderse desde un enfoque relacional y procesual, que no puede reducirse únicamente a categorías que se imponen desde la escuela.

Como se ha mencionado en principio, es claro que el sujeto está mediado por otras subjetividades y por la propia en la búsqueda de algo que explique su razón de existencia propia, que le de identidad, y más aún cuando es adolescente. Por lo que se retoman diferentes trabajos enfocados principalmente al cristianismo como configurador cultural para definir los conceptos del presente trabajo, teniéndolos como referencia para la formación de la base moral de las sociedades occidentales.

## **2.2. Religión y sujeto**

A partir de la modernidad parece que lo religioso es un asunto añadido del ser humano, que se resume en obedecer a una institución y que no tiene relevancia vital como en la edad media, las investigaciones en torno a la influencia del cristianismo en la cultura colombiana coinciden en señalar que lo religioso, lejos de ser un aspecto “accesorio” o meramente institucional, constituye un elemento estructurante de la vida social y educativa en el sujeto. Aunque desde la modernidad se tiende a considerar la religión como un añadido que se limita a la obediencia a instituciones y normas, distintos estudios muestran cómo las sociedades colombianas mantienen una “cultura religiosa” activa, expresada en costumbres, imaginarios y formas de organización.

En esta línea, Montoya Herrera (2013), en su tesis de pregrado *Formación religiosa en la relación curriculum-cultura*, indica que la religiosidad popular y los principios doctrinales han dejado “expresiones históricas ... que han influido en mayor o menor grado en la configuración social y cultural de los pueblos y en su trayectoria histórica” (p. 45). En este planteamiento ella resalta la manera en que lo religioso sigue orientando prácticas educativas, valores sociales y dinámicas comunitarias.

Por su parte, Zapata González (2015), en su investigación *El sincretismo religioso en la población afrocolombiana ¿un mecanismo de resistencia?*, destaca que los pueblos afrodescendientes han resignificado elementos del cristianismo dentro de sus prácticas culturales y espirituales, configurando procesos de resistencia frente a la imposición colonial. Desde esta perspectiva, la influencia cristiana no se reduce meramente a una herencia impuesta, sino que se convierte en una matriz que se adapta, se transforma y se entrecruzan con cosmovisiones diversas.

De este modo, la literatura académica evidencia que la cultura cristiana en Colombia no debe entenderse únicamente como tradición dominante, sino más bien como un campo de tensiones, resignificaciones y resistencias que atraviesa la formación de identidades y subjetividades de los sujetos. Las sociedades como la bogotana tienen una fuerte “cultura religiosa” o una “herencia de costumbres religiosas” que tienen que ver con la formación de sociedades que han tomado elementos de la religión para su jurisprudencia, sus formas de conceptualizar emociones, sentimientos y formas de vida.

En esa línea el sujeto que se entiende es ahora distinto, puesto que no solo acude a su espiritualidad silenciosa, sino a una forma de expresarlo ante él mismo, ante los otros sujetos y ante la sociedad. Pérez – Agote en *La religión como identidad colectiva: las relaciones sociológicas entre religión e identidad (2016)*, incita a la reflexión según su interpretación sobre el proceso de “secularización” subjetiva de nuestras sociedades o en otras palabras, el desapego de la religión de nuestra idiosincrasia y formas de vivir, lo que implica una fuerte privatización de la religión por parte del sujeto. Esto lleva al cuestionamiento sobre la privacidad, ya que la religión se sitúa en la intimidad silenciosa y personal, con lo que el sentimiento, los conceptos propios y la experiencia religiosa provocan sin institución que la controle y de allí se tenga una identidad con relación de lo divino.

Siguiendo las ideas de Perez-Agote (2016) actualmente en sociedades laicas “seculares” como lo religioso ya no es un aspecto relevante que todos los sujetos deberían tener, la religión simplemente puede terminar siendo acallada y “lo religioso puede así ser lo más íntimo del yo, inaccesible incluso a quienes forman parte del núcleo más privado de la persona.” (Pérez – Agote, 2016, p. 26) y, al contrario, si se expresa, daría cuenta de un rasgo diferenciador muy notorio en el sujeto, por lo que el adjetivo de “religioso” está únicamente conectado con las prácticas en templos o comunidades espirituales.

Entonces, si se entiende el concepto de religión como un sistema en el que habitan relaciones subjetivas e intersubjetivas en búsqueda de lo absoluto como un modelo de la idea cristiana de Dios, en consecuencia la inmersión para el sujeto en este sistema de creencias supone una reorientación de la conducta del ser y la fundamentación moral, de manera que, la religión se constituye como factor de estructuración y desestructuración; de estructuración, en la medida en que el sujeto genera una serie de cambios dentro de su cotidianidad basado en el criterio religioso y el acercamiento a lo sagrado (Alférez, 2019, pág. 14) y desestructuración se entiende en tanto el distanciamiento y reinterpretación de lo normativamente establecido por un sistema de creencias como el cristiano.

Dicho acercamiento o distanciamiento de la idea de Dios hace precisamente que el sujeto cambie su subjetividad, dando a los sujetos la definición de religiosos o no, señala Solís (2019) con respecto a lo religioso que es “aquel que ha perdido su relación estrecha con Dios y que busca constantemente restablecer esa relación mediante ciertas acciones programadas. Pero, este sujeto, como sabemos, puede ser individual o colectivo” (p. 136). Siempre hay una constante búsqueda por el relacionamiento con lo divino pero también

con lo humano, que debe estar fundamentado por razones del espectro espiritual que organice y legitime prácticas, emociones y acciones de la cultura y la sociedad, en el caso del cristianismo se canaliza a través de Dios El Padre (Ywhw) y su forma humana, Jesús de Nazaret, una persona concreta, humana, e histórica, “entonces el cristianismo se basa esencialmente en la historia que da soporte sobre lo que el colectivo ha podido enfrentar y conocer desde la antigüedad por lo que la fe cristiana es esencialmente una fe histórica” (Campos, 2013, p. 64).

Finalmente, se asume que el sujeto (persona) cambia su subjetividad (experiencia) en pro de la intersubjetividad (relación con otros) y que este es activo, dirige, controla y programa ciertas acciones. En el caso del sujeto desde la religión, la acción fundamental y que le da su estatuto, es la de re-ligarse de sus prácticas como se mencionó.

la religión ha de constituirse como un sistema invisible que genera relación entre los individuos, también denominados fieles, y lo sagrado, por tanto, ha de entenderse como el conjunto de creencias, normas morales y prácticas en torno a la relación entre el hombre y la divinidad, determinado también por una institución estructurada. Por lo anterior, genera y alimenta dos tipos de relación:

1. Persona-persona (congregación)
2. Persona-Dios. De esto último emerge la fe, ya que depende de la experiencia con lo divino y la comunión con otros fieles. Siendo así, la religión es determinada por un sistema de prácticas, creencias e instituciones estructuradas que relacionan no sólo a las personas o individuos con lo sagrado, sino también a las personas entre sí. (Alfárez, 2019, pág. 13-14)

### **2.3. Identidad y religión**

Hasta aquí se ha dicho que la identidad relacionada con la religión se entiende bajo dos conceptos: la capacidad de definirse a sí mismo y la construcción social que el sujeto y la sociedad le brinda intencional o implícitamente moldeando su ser, de manera que un sujeto religioso genera diferentes cambios dentro de su cotidianidad basado en el criterio religioso y el acercamiento a lo sagrado mediante lo espiritual.

En el ámbito académico, y desde la producción investigativa consultada, se menciona repetidamente que la religión es la primera forma de ese espíritu moral común que hace que la sociedad se mantenga unida, ya que es un conjunto de ideas, de creencias, de sentimientos de todos los tipos desarrollados por los individuos, lo que conlleva que la religión sea el pilar de donde emergen los grupos por eso son siempre sociales (Pérez-Agote, 2016). Es aquí en lo social donde hombre y mujer se despojan de todo aquello que le da identidad previa a la religión cristiana para transformarlo conforme a su seguridad de espiritualidad, todo lo que constituye su yo y da certeza a su existencia para transformarlo en lo individual y colectivo.

Retomando sobre la identidad, se ha entendido como una construcción social definida por los procesos de socialización de los cuales el sujeto hizo, hace y hará parte, configurándose así a través de círculos de socialización tales como “la familia, la comunidad educativa, la comunidad laboral, y la comunidad religiosa (...) entre otros” (Alfárez, 2019, pág. 21), la comunidad religiosa o religión entonces no solo es un lugar donde los sujetos dentro o fuera de ella van a realizar ciertas acciones, sino que también brinda subjetividad al establecer una identidad que es determinante a la hora de que el sujeto se intersubjetive o relacione con los otros. Aquí cuando se habla de “los otros”

no es referenciando radicalmente al diferente que no está inmerso en la religión, sin con sus semejantes, es decir, con respecto a aquellos sujetos que hacen parte de la comunidad religiosa que lo identifica, genera un sentido y afecto de pertenencia del sujeto el estar en esa comunidad, por lo que ahí el proceso social produce un significado de ese rasgo, en términos de identidad colectiva que se puede rastrear hasta la colonia. Según las ideas de Pérez Agote (2016) es claro que las creencias religiosas y en general todas las creencias que, como las religiosas, constituyen la plataforma de concepción básica del mundo y de la vida para los individuos.

Y claramente para el cristianismo no es la excepción, en tanto se explica a partir de la Biblia desde el libro de Génesis y aun cuando en el Nuevo Testamento nace Jesús dado que este carga de subjetividad al sujeto imprimiendo su identidad en Él, dado que es producto de la acción personal de Jesús con el sujeto religioso. Campos referenciando a Zubirí (2013) dice que “siempre debe recordarse que el cristianismo es el resultado de una combinación de la religión judía y la filosofía griega” (p.62) por lo que no debe entenderse el cristianismo como una religión sino también como una cultura religiosa, una forma de vida, una forma de pensamiento, que prima sobre el ser de los sujetos que hacen parte de él social y/o espiritualmente.

Se ha profundizado sobre la construcción del sujeto y la identidad con relación a la religión, pero sobre el segundo concepto que enuncia este apartado que es “religión” es necesario entender la unión entre esa identidad del sujeto con la religión colectiva y no la propia, como lo describe Pérez-Agote (2016) “las identidades colectivas de cada sujeto, son realidades socialmente producidas, socialmente objetivadas que, además, a través de los procesos de socialización y de interacción en general se convierten en elementos de la identidad personal” (p. 5), entonces el proceso social es

necesario para que haya una noción y sentimiento de pertenencia a una religión como por ejemplo, la anteriormente mencionada figura de Cristo o la misma cruz donde falleció. Dice Alférez (2019):

“que esta intención del sujeto en pertenecer lo convierte en un ser selectivo que se construye por la socialización con el entorno motivado por su relación con Dios, y que al solidificarse generan un cambio social eliminando de alguna manera el yo como deseo desmantelando el campo egocéntrico y enfocándose en lo único que importa porque que es encontrarse con Dios” (p.19)

El sujeto que se abordó anteriormente se relaciona con los otros estableciendo una manera de enunciarse transformando su existencia con los conceptos cristianos, lo que provoca claramente una identidad relacionada netamente con la religión, dado que no realiza prácticas determinadas para un lugar sino que asume su posición frente a un concepto general. Esto puede suceder en cercanía a conceptos espirituales pero también en la lejanía de dichos conceptos, sin embargo, es claro que hay una reproducción social de la religión que de crecer en una familia religiosa se tendrán pensamientos influidos por esta cosmovisión, en comienzo, sobre el bien y el mal. Y si no, los elementos de la cultura y sociedad colombiana influyen al sujeto acerca de la existencia de un marco moral.

#### **2.4. Cultura y religión**

Las investigaciones en ciencias sociales y en educación reconocen que tanto la religión como la cultura son categorías que estructuran prácticas, significados y modos de vida. Geertz (1973, citado en Montoya Herrera, 2013) entiende la cultura como “un sistema de símbolos” (p. 53) que ofrece a los individuos marcos de interpretación de la realidad. En paralelo, la religión ha

sido conceptualizada como un entramado de creencias y rituales que orientan la conducta y otorgan sentido al mundo, como indica De la Pava (2020), “una tradición heredada de la cultura” (p. 45). Así, se entiende que la religión no se reduce a un credo individual, sino que funciona como expresión cultural, como lenguaje simbólico que media la vida social del sujeto.

En el contexto colombiano, esta relación se expresa con especial intensidad en la influencia del cristianismo en las prácticas educativas y comunitarias. Montoya (2013), en su tesis anteriormente mencionada Formación religiosa en la relación curriculum-cultura, subraya que “la enseñanza religiosa escolar en Colombia ha reproducido históricamente un diseño confesional” (p. 216). Para el autor, esto evidencia cómo lo religioso ha moldeado la cultura y la educación, estructurando valores, normas y jerarquías simbólicas que siguen presentes incluso en un estado constitucionalmente laico.

De la Pava (2020), en su investigación Prácticas religiosas en la escuela: una posibilidad para el desarrollo de la dimensión social y espiritual, documenta cómo en comunidades del Urabá antioqueño las ceremonias, cánticos y ritos escolares transmiten memoria cultural y refuerzan la formación de valores colectivos. Como afirma: “Los cánticos, ceremonias, misas, bailes, etc, son tradiciones heredadas de la cultura religiosa que se reviven porque son dignas” (p. 45). Este hallazgo muestra que lo religioso sigue siendo un recurso pedagógico y comunitario que moviliza emociones, cohesiona al grupo y da identidad.

En una línea complementaria, Guerrero López (2003), en su tesis sobre el sincretismo en comunidades indígenas del Putumayo, resalta cómo el cristianismo no operó como sustitución total de las espiritualidades ancestrales. El autor también señala que “el sincretismo religioso no se hizo esperar” (p. 33), pues la religiosidad indígena integró elementos cristianos en sus prácticas, generando nuevas formas culturales híbridas que funcionaron

como resistencia frente a la colonización. Esta mirada etno-histórica permite comprender que la relación cultura–religión no es de imposición unilateral, sino de tensiones, mezclas y reelaboraciones.

Finalmente, Villalobos (2018), en su trabajo Estado del arte sobre educación religiosa escolar (ERE) en Colombia, realiza una sistematización de investigaciones y concluye que, pese a la diversidad normativa, la educación religiosa “ha oscilado entre lo confesional y lo plural” (p. 40). En consecuencia, la interacción entre cultura y religión en la escuela refleja tanto la persistencia de herencias cristianas como los esfuerzos recientes por construir propuestas más interculturales y críticas. Al mismo tiempo, el Villalobos (2018) identifica una transformación en el enfoque pedagógico, señalando que “predomina un discurso pluralista y liberador frente al confesionalismo tradicional” (p. 32), lo cual representa un cambio de paradigma hacia una educación más incluyente y respetuosa de la diversidad. Sin embargo, el estudio también subraya las tensiones legales y prácticas, puesto que “existe una distancia entre lo que establecen las normas y lo que efectivamente se implementa en las aulas” (Villalobos, 2018, p. 37).

El conjunto de estas investigaciones evidencia que la interacción entre cultura y religión constituye un marco fundamental en la construcción de subjetividades y que en el caso de la cultura colombiana es el cristianismo una religión influenciadora de sujetos que tienen una subjetividad en tanto la religión opera como un lenguaje, configura modos de sentir, narrar, hablar y actuar en la vida cotidiana, a la vez, los contextos locales resignifican lo religioso a través de sincretismos, resistencias y apropiaciones que lo llevan al ámbito de lo secular. En el ámbito educativo, esta interacción implica que los estudiantes no sólo reciben información, sino que construyen su identidad a partir de símbolos, valores y narrativas heredadas desde la región donde provengan, y reconocer esta dinámica es clave para que la escuela, en vez de

reproducir moldes únicos, se convierta en espacios de diálogo intercultural donde las subjetividades juveniles puedan desplegarse de manera plural y crítica.

## **2.5. Cultura y cristianismo**

La cultura religiosa o la influencia religiosa en la cultura no debe ser entendida sólo por aquellos socialmente conocidos como “creyentes” sino que engloba a toda la sociedad, promoviendo el conocimiento sobre las principales características de lo que se profesa y se piensa en su entorno generacionalmente.

Los estudios académicos en Colombia han mostrado que la religión constituye un eje fundamental en la configuración de las prácticas culturales y en la forma de entender la vida comunitaria. Guerrero López (2003), en su trabajo de grado sobre el sincretismo religioso en comunidades indígenas del Putumayo, señala que “el sincretismo religioso no se hizo esperar” (p. 33) con respecto a las comunidades indígenas evidencia cómo la cosmovisión indígena integró elementos del cristianismo católico en rituales y creencias, generando expresiones culturales híbridas que funcionan como estrategias de resistencia y preservación identitaria. De manera similar, Zapata González (2021), en su investigación sobre la población afrocolombiana, concluye que “el sincretismo religioso puede ser considerado como un mecanismo de resistencia” (p. 43), pues los afrodescendientes transformaron el cristianismo impuesto en prácticas propias que articulan lo africano con lo europeo, manteniendo vivas memorias ancestrales dentro de la cultura nacional.

En ambos estudios se demuestra que la religión, más allá de su dimensión claramente espiritual, ha sido un factor de transformación cultural que alimenta la diversidad simbólica y las formas de resistencia en la historia colombiana. El sincretismo se analiza no sólo desde la mezcla con

respecto a otras religiones sino a otras culturas o cambios por influencias del mundo globalizado en los paradigmas del cristianismo.

Se propone entonces revisar en primer lugar el concepto de cultura junto a lo religioso, profundizando sobre el estado actual del cristianismo en cualquiera de sus formas como configurador de la cultura religiosa colombiana dado que autores citados como Jean-Pierre Bastián (1994) y Fletcher y Roper (2008) consideran que la llegada del I protestantismo a América como propulsor de ideas liberales formando grupos progresistas que logran permear la sociedad con idearios democráticos (Gómez, 2019, p.43). Es decir un cambio de concepción sobre la religión mediado por el concepto social ya establecido por la iglesia católica.

Conforme a Choza (2003), indica que una cultura se conforma en la creación de símbolos que representan las distintas formas de valorar, y se despliega mediante el proceso de diferenciación y distanciamiento de esos símbolos. Por otra parte, menciona “que una religión se constituye mediante la generación de esos mismos símbolos no después o a la vez que la cultura, sino antes, pues la cultura surge inicialmente como religión, sus símbolos son todos inicialmente religiosos, y punto de vista” (Choza, 2003, p. 36), complementando a esto, Alférez (2019) precisa en que estos roles de creación corresponden a los seres humanos, argumentando que la religión no se reproduce claramente por sí misma desplegando y valorando sin un ente en específico, sino que requiere de los fieles o creyentes y de los rituales. Estos últimos son un conjunto de comportamientos individuales o colectivos, regulados y repetitivos, de acuerdo con un esquema relativamente estático, que puede ser personal o institucionalizado.

“La diversidad religiosa presente en una sociedad puede dar lugar a diferentes formas de convivencia” (Pérez-Agote, 2016, p.11) y donde se definiría

a la religión como “una realidad eminentemente social” dado que consiste en representaciones colectivas de la fe que “expresan realidades colectivas”. Del sujeto a la subjetividad, existe una movilización desde la certeza y el proceso de socialización con la religión por lo que se provocan frente a la realidad como dice Choza (2003):

Unas acciones públicas, gestos externos y comunitarios, se suelen distinguir, por una parte, un conjunto de prescripciones prácticas (que constituyen la moral), que a su vez suele diferenciarse del derecho y, por otra, las creencias, el elemento teórico, que puede tener una formulación imaginativa mitológica o una formulación conceptual filosófica (en lo cual consiste el dogma) (p. 35.)

Algo que Pérez-Agote (2016) menciona como “el ritual”, visto desde la antropología como “una fuente de sociedad que sostiene, reproduce, representa y legitima el orden social, puesto que su estructura tiende a reflejar y reforzar las distinciones sociales”. (p. 18). La fundación cultural del cristianismo vendría a ser consecuencia de la transmisión de un conjunto de enseñanzas desde el judaísmo agregando, además, disciplinas, ritos, preceptos morales e incluso una serie de posibles dimensiones litúrgicas de la vida religiosa, por lo que se configuró el cristianismo como religión, Jesús la funda, pero no lo instituye (Campos, 2013, p. 68).

Según La Agencia Vaticana para 2011, el cristianismo es la religión más extendida en el mundo, donde 2.180 millones de personas, aproximadamente un tercio de la población planetaria, la profesan. Entre éstos, los católicos son el 50,1 %, el 37 %, protestante y el 12 % ortodoxo; el resto se reparte en otras confesiones. En los últimos cien años, los seguidores de Cristo se cuadruplicaron, pero el crecimiento de la población mundial ha dejado

prácticamente intacto el porcentaje señalado (Campos, 2013, p. 32). Para concluir y tomar postura frente a dichas cifras en Colombia. Para 2020 respecto al 87% de sujetos católico y 12% de sujetos de construcción protestante según cifras del DANE (2020), por lo que es evidente la influencia de esta religión en Colombia.

### **3. REFERENTES CONCEPTUALES**

Una vez realizado el estado del arte. En esta fase de reflexión surge la necesidad de ampliar conceptualmente las siguientes categorías interculturalidad, educación intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales y subjetividad e identidad, dado que estas se conciben como relevantes para la implementación de la propuesta pedagógica, y que tampoco emergieron durante el desarrollo del Estado del Arte.

#### **3.1. Interculturalidad y cristianismo cultural**

El presente apartado se construye a partir del diálogo entre dos referentes académicos de relevancia en los estudios contemporáneos de cultura, religión y educación, Catherine Walsh y Peter Berger. Catherine Walsh, es investigadora estadounidense en torno a los debates sobre interculturalidad, decolonialidad y educación crítica. Como profesora e investigadora de la Universidad Andina Simón Bolívar en Quito, Walsh ha desarrollado obra académica que combina teoría crítica, filosofía política y pedagogía, siempre en diálogo con los movimientos sociales de la región. Su postura entiende en *Interculturalidad, colonialidad y educación* (2007), que la interculturalidad no es sólo política de inclusión, sino un proyecto político y epistémico de

resistencia frente a las estructuras coloniales que aún configuran nuestras sociedades como la Colombiana.

Por otro lado, Peter Berger, fue un sociólogo austriaco-estadounidense, principal representante de la sociología de la religión. Fue profesor en la Universidad de Boston y autor de obras como *La construcción social de la realidad* (con Thomas Luckmann, en 1966) y *El dosel sagrado* (1967) que es referencia conceptual para esta propuesta, Berger centró su estudio en el *Dosel Sagrado* en comprender cómo la religión actúa como sistema de legitimación cultural y cómo los procesos de secularización han transformado la vida moderna. Su postura se caracteriza por situar a la religión como un fenómeno social que contribuye a la construcción de significado y orden en la vida colectiva, incluso en contextos seculares.

### **3.1.1. Interculturalidad**

Para Walsh, la interculturalidad no es un estado que ya existe como la multiculturalidad que busca la simple convivencia de culturas, sino que la interculturalidad es una construcción inacabada que requiere cuestionar la universalidad del conocimiento eurocéntrico. En sus palabras “más que hablar de un diálogo entre culturas, lo que la interculturalidad crítica propone es un proceso de construcción de un mundo otro, basado en la convivencia y la negociación equitativa entre diferentes lógicas, racionalidades y prácticas de vida” (Walsh, 2007, p. 31).

Esta postura implica reconocer que las categorías heredadas de Occidente (incluido el cristianismo católico) han sido impuestas como universales, invisibilizando otras formas de pensar, sentir y vivir. Walsh lo explica así:

“La interculturalidad en este sentido es mucho más que un tema de diversidad cultural. Es un proyecto que implica descolonizar el saber y el poder, descentrar la mirada eurocéntrica que se impuso como universal, y abrir paso a epistemologías otras que surgen de los pueblos y de sus experiencias históricas de resistencia” (Walsh, 2007, p. 34).

En relación con Cruces ladeadas, esta perspectiva es esencial porque permite entender que el cristianismo cultural, más allá de ser una tradición religiosa, es también una herencia colonial que ha modelado la subjetividad y la identidad de los adolescentes en Colombia. Reconocer esto no significa negar la importancia cultural del cristianismo, sino ponerlo en debate desde la interculturalidad, como un campo en el que las subjetividades juveniles pueden resistir, resignificar y reconstruir sentidos.

Catherine Walsh se posiciona desde la decolonialidad, una corriente crítica que busca visibilizar y cuestionar las formas en que la colonialidad del poder y del saber dado que:

La interculturalidad crítica se define como un proceso y proyecto en construcción que busca la transformación de las estructuras sociales, políticas, culturales y epistémicas heredadas de la colonialidad. No se trata de incluir a los históricamente excluidos en la misma estructura, sino de transformar la propia estructura (Walsh, 2007, p. 29).

Esto hace pensar sobre la transformación de estructuras ya que es esencial para el análisis de la influencia cultural del cristianismo. El cristianismo, además de religión, funcionó históricamente como un ente de colonización, articulado tanto en el orden espiritual como político y cultural. Así, la interculturalidad crítica se convierte en una herramienta analítica para reconocer cómo esta tradición, impuesta como universal, puede ser

resignificada desde los márgenes y desde las voces de los adolescentes que experimentan cotidianamente su influencia.

Walsh revela la importancia de reconocer las otras epistemologías, es decir, los modos de conocimiento producidos por comunidades históricamente subalternizadas cuando dice que “La interculturalidad no busca simplemente incluir lo diferente en lo mismo, sino abrir caminos hacia epistemologías otras, prácticas y racionalidades distintas que permitan pensar y construir un mundo que reconozca la diversidad no como problema, sino como riqueza” (Walsh, 2007, p. 32). Este planteamiento conecta con el trabajo pedagógico de Cruces ladeadas, en tanto invita a los adolescentes a reconocer no sólo la herencia cristiana que atraviesa su identidad, sino también otras voces que puedan emerger.

De igual modo, Walsh cuestiona las versiones “superficiales” de interculturalidad como la multiculturalidad que desde su perspectiva carece de crítica que no transforma las relaciones de poder. Señala que “la interculturalidad que se limita al reconocimiento de la diversidad cultural sin cuestionar las estructuras de dominación es, en realidad, funcional a la reproducción de la colonialidad” (Walsh, 2007, p. 35). Esto es importante para la propuesta de este trabajo porque no se trata simplemente de reconocer que el cristianismo forma parte de la cultura colombiana, sino de preguntarse cómo este ha operado en la construcción de identidades, de exclusión, afianzador o subordinación de otras identidades y cómo puede abrirse al diálogo y la resignificación en una verdadera interculturalidad.

### ***3.1.2. Cristianismo cultural***

Peter Berger (2006), proporciona elementos para una sociología de la religión y para comprender cómo la religión ha funcionado históricamente como estructura de sentido, legitimación cultural y orden social. Berger parte de

una premisa central para esta propuesta pedagógica: la religión no debe ser vista únicamente como un fenómeno espiritual, doctrinal o institucional, sino como un proceso social que dota de significado a la vida colectiva, en sus palabras: “La religión es el esfuerzo humano por edificar un cosmos sagrado que dé sentido a la experiencia de la contingencia y de la precariedad” (Berger, 2006, p. 35).

Esta idea resulta clave para el análisis del cristianismo cultural o influencia cultural del cristianismo en contextos de nuestra sociedad. Según Berger, la religión opera como una construcción social que produce legitimidad y estabilidad simbólica:

La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social. Lo que la religión hace es revestir este producto humano con un manto de sacralidad, un dosel que lo cubre de sentido y lo protege del caos (Berger, 2006, p. 13).

En este marco, el cristianismo no solo ha sido una fe practicada en templos, sino un sistema cultural que da sentido a la vida humana y que ha dado forma a instituciones, valores y costumbres que persisten incluso en la modernidad secularizada.

Berger también indica el proceso de “secularización”, mostrando cómo en la modernidad no desaparece la influencia cultural de la religión, él afirma: “La secularización significa, en primer lugar, que sectores de la sociedad y de la cultura se sustraen de la dominación de las instituciones y símbolos religiosos” (Berger, 2006, p. 139). Esto no implica la desaparición de lo religioso, sino su reconfiguración en la vida cotidiana y en las estructuras sociales. Este punto resulta especialmente relevante para el caso colombiano: aunque muchos adolescentes no se identifiquen activamente con la práctica religiosa,

continúan viviendo en un mundo profundamente marcado por símbolos, expresiones y prácticas heredadas del cristianismo cultural.

Finalmente Berger dice que la religión cumple una función de legitimación social, al explicar que:

La religión legitima las instituciones sociales revistiéndolas de un carácter sagrado. En virtud de esta legitimación, el orden social, que en realidad es producto de la actividad humana, aparece como natural, necesario y eterno. Lo que es históricamente contingente se presenta, así, como una manifestación del orden cósmico (Berger, 2006, p. 41).

Asimismo, Berger subraya que “la religión ha sido históricamente el más amplio y eficaz instrumento de integración social” (Berger, 2006, p. 46). Este aporte permite reconocer que el cristianismo ha actuado en Colombia como un elemento integrador, que atraviesa los sujetos a través de instituciones estatales, la familia como institución, y tanto la vida pública (feriados religiosos, fiestas patronales) como la privada (el matrimonio, el bautismo, la sexualidad). No se trata únicamente de un credo, sino de una herencia cultural que une a comunidades enteras bajo ideales morales compartidos. Esto es relevante para comprender el papel del cristianismo en la historia colonial y republicana de Colombia, donde la religión no sólo reguló la vida espiritual, sino que también moldeó la estructura moral, la autoridad y el estado.

El diálogo entre Catherine Walsh y Peter Berger abre un espacio analítico para comprender cómo el cristianismo cultural, entendido como un proceso social y de legitimidad social, puede ser examinado desde una perspectiva intercultural y decolonial.

Esto permite entender cómo se reprodujo esta visión cristiana y cómo enfrentarla desde una postura crítica en la educación. En este sentido, el

cristianismo cultural en interculturalidad puede ser entendido como una doble realidad, por un lado, como cosmovisión que otorgó sentido, cohesión y legitimidad al orden social (como describe Berger), y por otro, como herencia colonial que homogeneizó e indujo valores, invisibilizando la pluralidad cultural (como crítica Walsh). Aquí la interculturalidad crítica se convierte en una herramienta para reinterpretar esa herencia, no desde el rechazo absoluto, sino desde la resignificación y la apertura incluso a las identidades que ya están construidas conscientemente sobre él. Esto permite ubicar a los adolescentes del Colegio Calandaima en un contexto donde lo cristiano es más que una religión, es una tradición cultural heredada que influye en sus prácticas, emociones y visiones de mundo.

### **3.2. Educación e interculturalidad en ciencias sociales**

Walsh, ha construido un marco conceptual en el que la interculturalidad es entendida como praxis política, epistémica y ética, ella indica que:

La educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, de los saberes, de los seres. En este sentido, la interculturalidad crítica es un proyecto político, social, epistémico y ético que busca confrontar estas formas de dominación (Walsh, 2007, p. 28).

Con esto Walsh propone que la educación no puede desligarse de las estructuras históricas de poder, sino que debe convertirse en terreno de disputa y resistencia. Su enfoque está estrechamente vinculado al proyecto decolonial latinoamericano, en el que comparte espacio con autores como Walter Mignolo y Enrique Dussel. La educación intercultural en las ciencias

sociales no puede desligarse de las transformaciones políticas y culturales que atraviesa América Latina. En este contexto, las reflexiones de Catherine Walsh junto a Miguel Anxo Santos Rego resultan centrales. Santos Rego (2017), pedagogo español, ha profundizado en las relaciones entre interculturalidad y pluralismo religioso, situando la educación como un espacio de diálogo y construcción cooperativa de saberes.

Walsh sostiene que “la educación intercultural no puede ser concebida como un complemento, sino como un eje transversal que reconfigure los procesos de enseñanza-aprendizaje en función de la construcción de sujetos críticos” (Walsh, 2009, p. 7). Este énfasis resalta que el desafío no es solo curricular o didáctico, sino también epistemológico, al transformar lo que se enseña y cómo se enseña, habilitando la voz y los saberes de los grupos históricamente subalternizados.

La educación intercultural debe implicar un proceso de construcción de nuevas lógicas de poder, saber y ser, que permita el reconocimiento y la validación de epistemes otras y de sujetos históricamente invisibilizados (Walsh, 2009, p. 8).

De este modo, la autora entiende la pedagogía intercultural como un proceso político de re-existencia, es decir, de creación de nuevas formas de ser y estar en el mundo frente a la persistencia de la colonialidad. Esta idea es particularmente interesante, ya que invita a pensar cómo los adolescentes pueden reconocer las huellas del cristianismo cultural en sus identidades, pero también cómo pueden re-interpretarlas críticamente y producir nuevas formas de subjetividad. En este sentido, el aporte de Walsh permite sostener que la educación intercultural en ciencias sociales no debe limitarse a enseñar sobre diversidad cultural, sino que debe propiciar una reflexión crítica sobre cómo las estructuras de poder (incluyendo las de la religión cristiana), atraviesan y moldean la subjetividad de los adolescentes.

Walsh insiste en que la interculturalidad no debe ser entendida como un “fin” ya alcanzado, sino como un horizonte en construcción que se juega en el campo educativo y político. Señala con claridad que:

La interculturalidad crítica se constituye como un proyecto que no está dado, sino que se construye en la práctica social y educativa, en la confrontación con las estructuras de poder y en la creación de alternativas (Walsh, 2009, p. 15).

Además, Walsh refuerza la idea de que la educación intercultural no puede quedar atrapada en un modelo funcionalista, pues “la tarea es ir más allá de la simple coexistencia de culturas; es transformar las condiciones de dominación y exclusión que siguen marcando nuestras sociedades” (Walsh, 2009, p. 16). Con ello, establece que las ciencias sociales, en tanto disciplinas encargadas de analizar críticamente lo social, tienen una responsabilidad indiscutible en la formación de sujetos capaces de cuestionar y resistir esas estructuras.

Por su parte Santos en *La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo* (2017), sostiene que “la educación intercultural constituye una estrategia básica para la construcción de sociedades democráticas, plurales y cohesionadas” (Santos, 2017, p. 12). Este planteamiento vincula directamente la educación con la necesidad de formar ciudadanos capaces de vivir en un marco de diversidad cultural y religiosa desde el estudio de la ciencia social. Uno de los aportes centrales de Santos Rego es la idea de que la educación intercultural debe asumir de manera explícita la cuestión religiosa, evitando caer en el secularismo absoluto que invisibiliza la relevancia cultural de las tradiciones de fe. En este sentido, afirma que “ignorar el hecho religioso en la educación no sólo es empobrecer la comprensión cultural de los pueblos, sino *desconocer una de las fuentes más fecundas de identidad colectiva*” (Santos, 2017, p. 14). Esta reflexión es

pertinente pues conecta la interculturalidad con la influencia del cristianismo cultural en la configuración de las identidades juveniles que no se desarraigan de esto:

La interculturalidad educativa no debe confundirse con la simple transmisión de contenidos sobre diversidad. Se trata, más bien, de promover prácticas dialógicas y pedagógicas que favorezcan la comprensión, el respeto y la construcción conjunta de saberes entre sujetos cultural y religiosamente diversos (Santos, 2017, p. 18).

Santos Rego propone una pedagogía basada en el diálogo y el aprendizaje cooperativo como estrategias que no sólo transmiten conocimiento, sino que generan relaciones interculturales reales en el aula. Del mismo modo, Santos Rego propone una conclusión orientada hacia la praxis pedagógica:

La tarea del profesorado no es solamente enseñar a convivir, sino también crear condiciones para que la convivencia intercultural sea una experiencia enriquecedora, en la que el pluralismo religioso sea reconocido como recurso y no como amenaza (Santos, 2017, p. 25).

Este planteamiento es relevante porque desplaza una educación que simplemente tolera la diferencia hacia otra que la asume como oportunidad de aprendizaje y construcción de identidad. Las propuestas de Walsh y Santos coinciden en situar la educación intercultural como un eje central para la construcción de sociedades democráticas y justas, y la educación como práctica transformadora. La reflexión sobre esto demuestra que la educación intercultural no es un tema añadido a las ciencias sociales ya que subraya que “la educación intercultural debe implicar un proceso de construcción de nuevas lógicas de poder, saber y ser” (Walsh, 2009, p. 8) por lo que en esta perspectiva, las ciencias sociales se ven interpeladas a abandonar la mirada

monocultural y eurocéntrica del cristianismo, para abrirse a epistemologías diversas que reflejan la pluralidad de los contextos latinoamericanos.

### **3.3. Subjetividad e identidad**

Los referentes conceptuales sobre subjetividad e identidad en este trabajo de grado se apoyan en dos referentes fundamentales, el profesor Alfonso Torres Carrillo y la investigadora Leidy Vásquez-Tenorio. Torres Carrillo, doctor en Estudios Latinoamericanos y profesor emérito de la Universidad Pedagógica Nacional, desarrolla en su artículo *Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo* (2006) una conceptualización de la subjetividad como dimensión transversal, histórica y tensional de la vida social, y la identidad como construcción colectiva donde se posiciona esta propuesta. Por su parte, Vásquez-Tenorio, en su estudio *Sujeto, subjetividad y subjetivación* (2020), examina los procesos de subjetivación juvenil en el marco de instituciones como la familia y la escuela, mostrando cómo estas moldean y al mismo tiempo son resignificadas por los adolescentes en la construcción de sus identidades.

Torres estructura su propuesta a partir de varias ideas. Primero, la subjetividad no es una construcción privada, sino una dimensión pública y socialmente producida: “La subjetividad es transversal a la vida social. No hay plano ni momento de la realidad social que puedan pensarse sin subjetividad” (Torres Carrillo, 2006, p. 94). Esta afirmación coloca a la subjetividad como condición omnipresente de toda práctica social y, por tanto, como variable ineludible para comprender la formación de identidades juveniles, la memoria colectiva y la acción educativa.

La subjetividad es transversal a la vida social. No hay plano ni momento de la realidad social que puedan pensarse sin subjetividad. Está

presente en todas las dinámicas sociales y en todos sus ámbitos: tanto en la vida cotidiana y los espacios microsociales como en las realidades macrosociales, tanto en la experiencia intersubjetiva diaria como en las instituciones que estructuran una época o una formación social determinada. (Torres Carrillo, 2006, p. 94).

Segundo, Torres enfatiza la historicidad y la plasticidad de la subjetividad, es decir que no se trata de una “esencia” fija, sino de una trama dinámica que articula memoria (reconstrucción del pasado), experiencia (apropiación del presente) y proyección (construcción de futuros posibles). En palabras del autor, la subjetividad condensa escalas temporales y existenciales “Toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro...” (Torres Carrillo, 2006, p. 94). Este principio explica por qué las tradiciones culturales como las formas heredadas del cristianismo cultural no son vestigios, sino recursos simbólicos reactivables en la constitución identitaria de los adolescentes.

Tercero, Torres problematiza la relación entre subjetividad y estructuras, la subjetividad es simultáneamente vehículo de reproducción (legitimación de órdenes hegemónicos) y posibilidad de transformación (surgimiento de resistencias y nuevos marcos de sentido). Como resume el autor, la subjetividad puede ser “instituida” (reproducir poderes) y “instituyente” (alimentar procesos de resistencia)

Como instituida, a través de ella se legitiman los poderes hegemónicos y se garantiza la cohesión y el orden social; como instituyente, la subjetividad alimenta los procesos de resistencia y posibilita el surgimiento de nuevos modos de ver, de sentir y de relacionarse que van contra el orden instituido (Torres Carrillo, 2006, p. 94).

Por eso, interpretar cómo la influencia cultural del cristianismo se inscribe en las memorias familiares y escolares de los estudiantes es coherente con la perspectiva de Torres Carrillo. Ya que se vincula la categoría de sujeto con la acción colectiva y la educación, las prácticas educativas son capaces de “formar sujetos históricos de cambio” que no solo transmiten saberes, lo que se conecta directamente con la propuesta intercultural de Catherine Walsh del apartado anterior. Por otro lado, el texto de Vásquez-Tenorio (2020) se inscribe en el campo de la pedagogía crítica y los estudios sociales, al proponer una lectura de la subjetividad juvenil desde procesos de subjetivación, entendidos como las formas en que las instituciones y las prácticas sociales configuran a los sujetos, pero también cómo éstos resisten y producen nuevas formas de identidad. La autora parte de reconocer que “la subjetividad es un elemento constitutivo del sujeto, por cuanto se produce en la interacción entre lo social y lo individual” (Vásquez-Tenorio, 2020, p. 152).

Este punto de partida coloca la subjetividad en el mismo horizonte que Torres Carrillo, al entenderla como categoría dinámica. Sin embargo, Vásquez-Tenorio enfatiza en el papel de los dispositivos institucionales como señala:

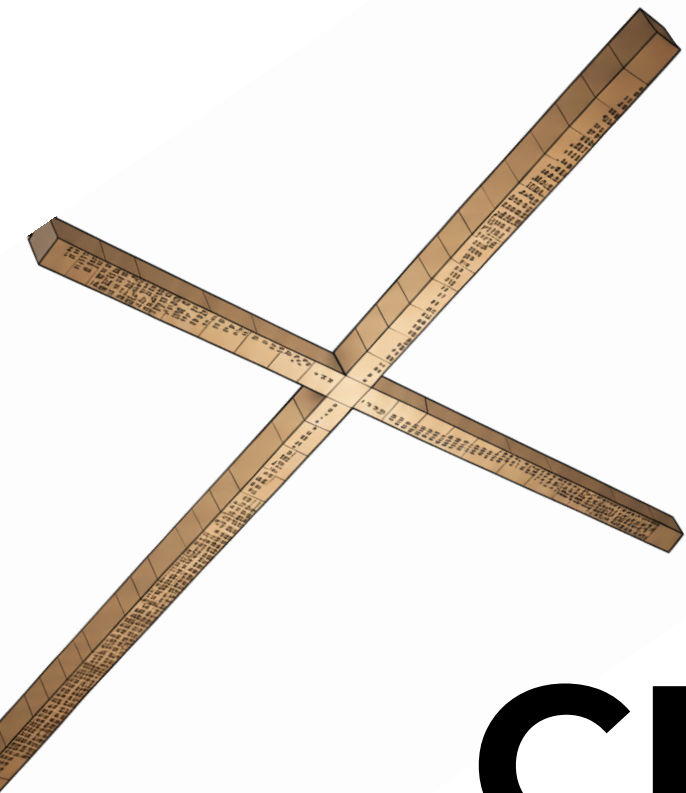
Los procesos de subjetivación están mediados por las instituciones de socialización primaria como la familia y la escuela, las cuales bajo el influjo de un Estado neoliberal, se convierten en dispositivos de control y normalización de las conductas (Vásquez-Tenorio, 2020, p. 153).

Este planteamiento resulta crucial para analizar la influencia del cristianismo cultural en la escuela porque no se trata de un “resto” del pasado, sino de un dispositivo activo que sigue modelando subjetividades en los espacios de formación y socialización de los adolescentes. La autora también indica que la subjetividad juvenil está marcada por la historicidad de las transformaciones sociales en Colombia. Afirma que “los cambios en las estructuras familiares y

escolares han reconfigurado las formas de subjetivación de los adolescentes, pasando de instituciones rígidas y jerárquicas a organizaciones más diversificadas y flexibles” (Vásquez, 2020, p. 155).

La autora señala que “los jóvenes, en tanto sujetos sociales, no son receptores pasivos de las estructuras, sino que producen formas de resistencia y resignificación que reconfiguran su identidad” (Vásquez, 2020, p. 160). Esto resulta fundamental, porque demuestra que la influencia del cristianismo cultural o cualquier otra influencia, no es vivida de manera uniforme desde la doctrina, sino negociada y resignificada por los adolescentes. Ya que “los adolescentes están permanentemente en medio de tensiones entre el orden instituido y las posibilidades instituyentes de crear nuevas formas de vida, lo cual se expresa en sus identidades cambiantes y plurales” (Vásquez, 2020, p. 162). Esta concepción dialoga con Torres Carrillo y permite ver la subjetividad como un campo de disputa, en el que los adolescentes reinterpretan herencias culturales, familiares y religiosas en la construcción de sus identidades.

La propuesta conceptual de Torres Carrillo y Vásquez coinciden en destacar que la subjetividad no es un dato fijo ni individual, sino un proceso histórico, social y relacional que atraviesa la construcción de identidades. La subjetividad como campo de tensión y producción simbólica explica la constitución de identidades por lo que el cristianismo cultural como influencia ha instituido en la vida social no únicamente una herencia, sino también como campo en el que los adolescentes pueden resignificar en lo escolar y en lo familiar en un entramado de normas, saberes y deseos.



CAPÍTULO II

# CRUCES LADEADAS

Una propuesta pedagógica intercultural

## 1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

La presente propuesta pedagógica tiene como propósito establecer relación entre la pregunta y los objetivos de la investigación, y lo conceptualmente desarrollado en el *Capítulo I: Preparando el madero*. Este capítulo se enmarca en la segunda fase de la investigación que corresponde a la planificación y acción pedagógica de la propuesta.

Se hace hincapié en el carácter pedagógico-crítico e intercultural de la propuesta ya que al abordar el tema de la influencia del cristianismo en la cultura y por ende su incidencia en la subjetividad y la construcción de la identidad de los estudiantes de octavo grado del Colegio Calandaima IED, los estudiantes desarrollan temas relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales previstos en su currículum pero en perspectiva de la interculturalidad donde se reconoce desde una visión crítica aspectos como colonialidad, cultura, machismo, xenofobia, racismo sexismo, estereotipos de género y discriminación religiosa. En este sentido se plantea la propuesta didáctica sustentada en los postulados de Estela Quintar al respecto de la didáctica no parametral en tanto esta permite romper con los esquemas cuadriculados y rigurosos de la escuela tradicional (aún en un colegio público) para introducir nuevas formas de involucrar a los sujetos, sus historias, sus prácticas, sus emociones, y sus sentidos en las formas de construcción de conocimiento.

La línea de investigación “Interculturalidad y educación” de la Universidad Pedagógica, tiene como postura pedagógica y didáctica la educación desde una visión crítica y emancipatoria. Por lo que la práctica corresponde precisamente a estos intereses retomando los planteamientos de Estela Quintar (didáctica no parametral), Paulo Freire, y Michael Apple (pedagogías críticas). Donde se espera que en la formación subjetiva del estudiante en

clase se provoque la curiosidad por saber ¿Por qué vivo como vivo? ¿Qué elijo ser en el contexto donde vivo? ¿Qué conforma el contexto donde vivo? Esto tiene el fin de activar el pensamiento, el saber y el conocimiento a través del cuestionamiento y el análisis que pretende contribuir a la construcción del sujeto en un entorno donde existe cultura religiosa en Bogotá D.C

Sobre el título *Cruces ladeadas* tiene una apuesta crítica para esta monografía de grado con respecto a los temas que desarrolla, se diseña este nombre considerando que:

- 1.** La cruz como símbolo (cualquiera que sea su forma) representa en el argot popular al cristianismo dado que fue mediante la crucifixión que se dió muerte física a Jesús de Nazaret, sellando un hito. Entonces, cómo se habla de multiplicidad de identidades en construcción y diversas subjetividades en la escuela, es pertinente hablar de “cruces” dado que se debe plantear y reflexionar en torno a que la experiencia de los estudiantes con respecto a los conceptos religiosos no son homogéneos.
- 2.** La propuesta establece la relación desde el cristianismo hacia la sociedad como herencia cultural al estar “ladeada” una cruz, sugiere que esa herencia no está en equilibrio, sino que se mueve entre lo impuesto y lo resignificado por la sociedad.
- 3.** Una crítica a la colonialidad en tanto la inclinación de las cruces simbolizan la fractura del modelo colonial que impuso como verdad única el catolicismo, mostrando que hoy convivió y convive con otras espiritualidades y cosmovisiones sin necesariamente ser hegemónica aunque sí influyente. *Cruces ladeadas* representan que no existe una identidad religiosa homogénea ni recta, sino subjetividades juveniles en movimiento, que dialogan, resisten y reinterpretan lo heredado.

4. *Ladeada* no significa caída, sino desplazada para abrir espacio, se corre para dar lugar a un horizonte intercultural donde caben múltiples voces aún dentro del mismo cristianismo.

Esta propuesta es conciente que el pensamiento cristiano puede estar tan arraigado en los estudiantes, incluso desde patrones religiosos que entendiendo la interculturalidad no puede buscar erradicar aquello que da orden y noción de vida dentro de la subjetividad del estudiante, ya que esto recaería en prácticas de dominación epistémica y académica. El maestro siempre buscará cuestionar e interpelar al estudiante con el fin de que el estudiante sea consciente de su forma de pensar y de reconocer que algo es violento o agrede a otros, sea el mismo estudiante quien tome posición y se asuma reflexivamente en la sociedad.

## 2. CARACTERIZACIÓN DEL ESCENARIO EDUCATIVO

### 2.1. El barrio, la familia y el colegio

El Colegio Calandaima I.E.D, anteriormente “Saludcoop Sur IED”, es un colegio público de la red de la Secretaría de Educación de Bogotá que se encuentra ubicado en la localidad de Kennedy en la UPZ Calandaima (donde toma su nombre desde el año 2025). Propicia la formación de niños, niñas y adolescentes, de la comunidad de la UPZ, en “educación preescolar, básica y media académica, para que sean capaces de trascender como personas en su entorno y desarrollen el pensamiento científico y tecnológico humanizante, por medio de proyectos de investigación escolar, que generen una transformación socio cultural.” (Saludcoop Sur, 2023, p.9).

El promedio de estratificación social en la zona es dos, y en cuanto a composición y acompañamiento familiar se indica que:

Las familias están integradas por padre y madre, madre cabeza de hogar y padre cabeza de hogar, trabajan varias horas al día, lo cual implica ausencia en los procesos de orientación y acompañamiento de sus hijos en lo que tiene que ver con tareas y deberes, normas y recreación (Plazas, 2017, p.39)

Con respecto al cristianismo y su vinculación con la familia, según datos en el informe *Análisis a familias del distrito: Diversidad de los hogares bogotanos* de la Secretaría de Planeación de Bogotá (2019) en la ciudad la religión católica es la que más se profesa con 76,3%, seguida de la religión cristiana (30,7%) y de la religión evangélica (7,9%). También se indica en dicho informe que la fe católica es practicada por todos los integrantes de la familia en el 68,9% de los hogares familiares; por su parte la fe cristiana en el 20,9% y la evangélica en el 5,1%. Lo que permite vincular completamente el fenómeno religioso con respecto a los estudiantes y la cultura donde residen.

El cristianismo nació como un pequeño movimiento dentro del judaísmo del siglo I de nuestra época, en torno a la figura espiritual y religiosa de Jesús de Nazaret. Según La Biblia los primeros cristianos vivieron como comunidades perseguidas, sin estructuras rígidas, organizadas en torno a la enseñanza oral. En Roma nació lo que hoy conocemos como la Iglesia católica, la iglesia cristiana más numerosa del mundo que llegaría en el siglo XV con los españoles y que es herencia para países latinoamericanos como Colombia. Figueroa Salamanca (2010) menciona en su artículo “Historiografía sobre el protestantismo en Colombia: un estado del arte” que durante siglos, la Iglesia católica, dominó el panorama religioso de occidente, hasta que en el siglo XVI

surgió la reforma protestante, encabezada por el sacerdote excomulgado Martín Lutero y el evangelista Juan Calvino, quienes cuestionaron la autoridad papal, el sincretismo religioso y las tradiciones no bíblicas. A su vez, estos cristianos promovieron el uso personal, el acceso para todos los creyentes y traducción de la Biblia a todos los idiomas. Este movimiento dio origen a las iglesias protestantes muy diferentes, que priorizan la autoridad de la Biblia sobre la autoridad humana y la relación personal con Dios. Y que, con el tiempo, surgieron múltiples denominaciones evangélicas, caracterizadas por su énfasis en la conversión individual. Hoy día, tanto la Iglesia católica como las diversas iglesias evangélicas representan expresiones complejas y plurales del cristianismo, en diálogo (y a veces en tensión) con la cultura contemporánea, la ciencia, la política y los movimientos sociales. Dichas iglesias se encuentran cerca del colegio como la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia, Iglesias carismáticas e iglesias católicas donde habitan los estudiantes.

Según menciona Plazas (2017) la gran mayoría de la población reside cerca del colegio. No obstante, esta es la información institucional, pero ¿qué hay afuera del colegio? ¿Qué dinámicas se dan allí? Para responder estas preguntas, en primer lugar, se deben tener en cuenta los barrios aledaños al colegio, estos son: Osorio hacia el norte, Galán en el oriente, Patio Bonito en el occidente y Dindalito hacia el sur. En segundo lugar, una vez hecha esta aclaración sobre los barrios, los alrededores del colegio están caracterizados por tener un gran flujo de comercio como las tiendas de víveres, papelerías, paraderos de transporte público, justo al costado occidente del colegio se encuentra la avenida Guayacanes y finalmente el acceso al consumo de sustancias psicoactivas, pues haciendo un recorrido al espacio se evidencia pequeños sectores donde presuntamente venden drogas.

Bajo esta óptica, como lo señala Plazas (2017) “Allí, cada día va en aumento dos problemas, como el desempleo, la economía informal y el desplazamiento forzado. Estas dificultades son las que más golpean la estabilidad y la seguridad de esta localidad.” (p.40). Demostrando que:

Existen problemáticas alrededor del colegio que configuran un accionar propio del escenario educativo, puesto que el contexto social es difícil por la interacción de varios factores, como el de mobiliario urbano y de vías pavimentadas y, por otro, con la creciente urbanización. En este trasfondo social y económico, se presenta una amplia demanda de cupos educativos, por lo que la institución se ha visto enfrentada a recibir muchos estudiantes que sobrepasan lo estipulado para las aulas. Esto se evidencia cuando se abren tres cursos, en contraste con los espacios institucionales, pensados sólo para dos. (Plazas, 2017, p.40).

Es por esta razón, que el colegio trata de responder a todas estas problemáticas que afrontan los estudiantes todos días bajo el concepto de la ética del cuidado como forma de tener una sana convivencia con quienes habitan este espacio y los vecinos, dado que su Proyecto Educativo Institucional (PEI) “Ciencia y Tecnología con Humanismo” va enfocado ser pertinente en la vida cotidiana de los educandos, haciendo que estos participen en un diálogo con la sociedad y se emancipan de sus situación social, que aunque los condiciona, no los determina.

## **2.2. 802 - Jornada Mañana**

Con relación a la población específica con la que se realizó Cruces Ladeadas, se trata del curso 802 de la jornada de la mañana con treinta y siete estudiantes de los cuales diecisiete son niños y veinte son niñas de los cuales asisten a las sesiones el 95%. Dichos estudiantes tienen un rango de edad

para 2025 entre los trece y dieciséis años por lo que se encuentran niños y niñas con niveles de repitencia y extraedad.

El curso 802, como perteneciente al nivel de educación básica secundaria, se configura como un grupo auténtico y propositivo, en el que sus integrantes manifiestan una marcada disposición a expresar con franqueza lo que piensan y sienten. Se trata de un grupo estudiantil que no teme al debate ni a la confrontación de ideas, lo que constituye un rasgo valioso para el desarrollo de una educación crítica y participativa. Sin embargo, dicha apertura se acompaña también de una tendencia a la conversación constante, que si bien refleja la vitalidad, la sociabilidad y la necesidad de interacción propias de la adolescencia, se convierte en un reto pedagógico en términos de concentración y disciplina en el aula ya que los niveles de dispersión, ruido y desorden por lo que para la implementación se intervino fragmentando al grupo.

802 es un grupo auténtico, creativo y con potencial de liderazgo, cuya expresividad, aunque a veces excesivamente habladora y de difícil trabajo formativo, constituye también un recurso para fomentar el diálogo, la construcción colectiva de saberes y la afirmación de identidades juveniles en el escenario escolar.

### **2.3. Adolescencia**

Trabajar la influencia cultural del cristianismo en la subjetividad e identidad con adolescentes es fundamental porque esta etapa constituye un momento decisivo de búsqueda, afirmación y cuestionamiento de sentidos. La adolescencia es un periodo de tránsito donde los jóvenes comienzan a distanciarse de las narrativas heredadas de la familia y la escuela, explorando nuevas formas de comprender el mundo, lo moral, lo afectivo y lo espiritual según menciona Plazas (2017). Ella indica que “la identidad juvenil se resiste a

ser completamente determinada por las instituciones, pues los jóvenes negocian, cuestionan y resignifican los discursos que reciben” (p. 85) ahora, se habla de adolescencia ya que se enmarca en el grupo etario más preciso con el que se desarrolla la propuesta, un adolescente comprende de 12 a 17 años, mientras que un joven puede abarcar popularmente desde los 15 hasta los 28 años. De este modo, la autora realiza su trabajo en el mismo escenario de esta propuesta y menciona que “las identidades juveniles se expresan como un lugar de conflicto entre las expectativas externas y las aspiraciones propias” (p. 89), y aún más las adolescentes, lo cual permite comprenderlas como experiencias de búsqueda y resistencia, antes que como productos cerrados.

Para Cruces Ladeadas es el momento más propicio para promover una reflexión crítica e intercultural que permita reconocer esas influencias sin asumirlas como verdades inamovibles, sino como construcciones históricas y simbólicas susceptibles de diálogo y resignificación. Abordar este tema con adolescentes, entonces, no solo fortalece su pensamiento crítico, sino que los ayuda a construir identidades más autónomas, conscientes y abiertas a la diversidad, preparándose para habitar de manera reflexiva y ética un mundo plural.

### 3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PEDAGÓGICOS

#### 3.1. Fundamentos en ciencias sociales

Estos fundamentos orientan la propuesta pedagógica para el abordaje del tema específicamente desde las ciencias sociales teniendo en cuenta que lo que se espera a partir de la presente propuesta educativa es identificar las formas en las que el cristianismo cultural hace parte de la construcción como sujeto de los estudiantes de octavo grado del colegio Calandaima. Cruces ladeadas encuentra en los planteamientos de Alfonso Torres Carrillo un soporte teórico esencial y eficaz para comprender cómo la categoría subjetividad de los adolescentes donde construyen su identidad en contextos atravesados por influencias culturales como el cristianismo. Según el autor:

La categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida (Torres, 2006, p. 88).

Esta visión amplia de la subjetividad permite que la propuesta pedagógica no reduzca la influencia del cristianismo a lo religioso en sentido estricto, sino que la interprete como parte de un entramado de valores, símbolos y sentidos que inciden en la experiencia vital de los adolescentes. Torres también reconoce que la subjetividad se configura en diálogo con procesos históricos y

sociales de gran amplitud. En sus palabras menciona dichos procesos en el mundo actual:

el surgimiento histórico de dinámicas nuevas, como las luchas sociales por el reconocimiento de identidades étnicas, sexuales, de género y generacionales, los nuevos movimientos culturales, los efectos simbólicos de las tecnologías de la información y la comunicación, así como de la globalización y las migraciones internacionales (Torres, 2006, p. 90)

Esto permite destacar cómo se han transformado las formas de construir subjetividades en la sociedad contemporáneas. Para Cruces ladeadas, esta historicidad es crucial: los estudiantes no solo reproducen herencias del cristianismo cultural, sino que las reconfiguran en diálogo con nuevas dinámicas globales y locales que marcan su identidad como adolescentes en Bogotá. La utilidad de esta categoría está en las funciones que Torres le atribuye a la subjetividad:

1) cognitiva, pues, como esquema referencial, posibilita la construcción de realidad; 2) práctica, pues desde ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia; y 3) identitaria, pues aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad y sus pertenencias sociales” (Torres, 2006, p. 91).

Esta clasificación es clave para la propuesta pedagógica, pues permite analizar cómo los adolescentes elaboran representaciones del mundo (cognitiva), cómo guían sus prácticas escolares y sociales (práctica) y cómo configuran su identidad en diálogo con referentes como el cristianismo cultural (identitaria).

Torres (2006) aclara que “la subjetividad de cada sujeto es tan sólo una variante de procesos subjetivos más amplios, los cuales a su vez están

sostenidos por formaciones sociales específicas.” Por lo que menciona seguidamente uniéndose a la idea que la subjetividad hace parte de procesos históricos que estas “han sido creadas por sujetos históricos concretos y se mantienen a través de dinámicas subjetivas enmarcadas en contextos históricos y sociales determinados” (2006, p. 92).

De ahí que Cruces ladeadas entienda que la subjetividad juvenil no es un fenómeno aislado, sino que refleja procesos históricos colectivos que se han transmitido en la cultura colombiana, como la impronta del cristianismo en las instituciones, las familias, las festividades y los valores sociales. En este sentido, analizar las identidades adolescentes exige reconocer tanto lo individual como lo colectivo y lo histórico. Torres plantea que “la subjetividad, como producción simbólica y situada históricamente, es siempre alteridad; en efecto, es el lenguaje, el carácter grupal, la historia y la cultura internalizada en cada sujeto” (2006, p. 93). Así que la subjetividad se revela como un espacio de encuentro con el otro, atravesado por la cultura y el lenguaje. Esto implica reconocer que el cristianismo cultural no se reduce a un sistema de creencias, sino que constituye un lenguaje compartido que organiza sentidos colectivos.

Para este trabajo, ello implica reconocer que la influencia cultural del cristianismo atraviesa la subjetividad juvenil, pero también que los adolescentes pueden asumir un rol activo en su resignificación crítica. De ahí la formación de sujetos capaces de reconocer sus condicionamientos históricos y, al mismo tiempo, de proponer y proyectar alternativas de identidad y sentido desde la interculturalidad.

Sentidos colectivos en los que Torres (2006) resalta el papel de la narrativa dentro del espacio educativo al señalar que “la subjetividad encuentra más posibilidades de manifestarse a través de la narrativa, pues es la forma misma en que los seres humanos “experiencian el mundo” (2006, p. 96). Por ello, en Cruces ladeadas se privilegia la voz de los estudiantes mediante actividades

narrativas, autobiográficas y colectivas, donde puedan relatar y resignificar sus experiencias vinculadas a lo religioso y cultural.

### **3.2. Pedagogía crítica**

En coherencia con lo planteado durante la extensión del documento, el enfoque y la orientación pedagógica de esta propuesta es crítica. Para esto la presente propuesta enmarcada en dicha corriente pedagógica encuentra en Paulo Freire y Michael W. Apple, aportes pertinentes para su desarrollo. Freire, educador brasileño y autor de *Pedagogía del oprimido* (1972), transformó la comprensión de la educación al concebirla como una práctica de libertad orientada a la concientización de los sujetos oprimidos frente a las estructuras de dominación, dichos planteamientos tienen impacto en América Latina en los debates y en la academia sobre educación emancipadora.

Por su parte, Apple, sociólogo y pedagogo estadounidense, ha desarrollado una crítica sistemática al currículo escolar y a la forma en que reproduce las relaciones de poder, especialmente en textos como *Conocimiento, poder y educación* (2015). Su enfoque muestra cómo la escuela es un espacio atravesado por disputas ideológicas, donde la pedagogía crítica puede convertirse en un instrumento de resistencia y transformación. Ambos autores ofrecen herramientas conceptuales para fundamentar propuestas pedagógicas que, como Cruces ladeadas, buscan problematizar las herencias culturales y religiosas en la construcción de subjetividades juveniles.

La propuesta de Freire es una crítica radical a los sistemas educativos que reproducen las relaciones de opresión. Para Freire (1972), la educación no es nunca neutral: o bien reproduce las estructuras de dominación, o bien se convierte en un espacio de liberación. Como afirma en el inicio de su obra, “la

*gran tarea humanista e histórica de los oprimidos es liberarse a sí mismos y liberar a los opresores”* (p. 27). Este argumento es fundamental, pues define la pedagogía crítica como un proceso que coloca a los sujetos en el centro de su propia emancipación, lo que es compatible con los objetivos de Cruces ladeada, generar en los adolescentes una conciencia crítica de la influencia cultural del cristianismo identificando cómo es dicha influencia.

Freire rechaza lo que denomina la “educación bancaria”, aquella en la que el educador deposita conocimientos en los estudiantes como si fueran recipientes vacíos o simplemente por las obligaciones burocráticas de registro de notas en la actualidad. Al respecto, indica

En lugar de comunicarse, el educador hace ‘depósitos’ que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción ‘bancaria’ de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos. (Freire, 1972, p. 57).

La pedagogía crítica propone una educación dialógica, donde los estudiantes son sujetos activos que construyen y resignifican saberes sin estar vinculados a una nota obligatoriamente. Para esta propuesta pedagógica, el diálogo en torno a las herencias del cristianismo cultural es esencial para que los adolescentes las comprendan, las cuestionen y /o las reconstruyan en coherencia con sus identidades.

Un elemento central de la pedagogía crítica desde Freire es la concientización, entendida como la capacidad de los oprimidos de descubrir las contradicciones de su realidad y actuar para transformarla. Freire afirma que “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión” (1972, p. 44). Esta afirmación subraya la dimensión colectiva y solidaria de la pedagogía crítica. En el marco de Cruces ladeadas, implica que

los adolescentes no son “objetos” de un proceso educativo sobre religión y cultura, sino protagonistas que, en interacción con sus pares y docentes, reconocen la influencia del cristianismo cultural en sus vidas y generan estrategias de resignificación.

En esta misma idea, Freire insiste en que la educación debe ser una praxis transformadora, definida como “la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire 1972, p. 38). La praxis une pensamiento y acción, evitando la pasividad del mero discurso y la acción vacía sin reflexión. En esa perspectiva Michael W. Apple aporta a la pedagogía crítica una mirada sociológica sobre el currículo y las formas en que la escuela reproduce las relaciones de poder. Para el autor, “las escuelas no son meramente lugares donde se distribuye conocimiento de manera neutral; son también sitios donde se construyen, legitiman y transmiten ideologías” (Apple, 2015, p. 17). Esto afirma que los contenidos escolares nunca son inocentes sino que están atravesados por intereses sociales, políticos y culturales. Desde esta perspectiva, el cristianismo cultural, presente en muchas prácticas y discursos escolares, puede ser entendido como un saber legitimado que configura subjetividades.

Apple insiste en que el currículo oficial no solo transmite conocimientos, sino que también selecciona qué saberes son dignos de ser enseñados y cuáles quedan invisibilizados o no son dignos. Señala al respecto que “Lo que se incluye en el currículo, y lo que se excluye, es el resultado de decisiones políticas y culturales que reflejan las relaciones de poder de una sociedad” (2015, p. 22) . Esta observación es pertinente ya que invita a problematizar la forma en que el cristianismo cultural ha sido institucionalizado en la escuela como parte del currículo oculto, mientras otras visiones culturales permanecen marginadas. “La educación es siempre un acto político. Ignorar esta dimensión solo sirve para perpetuar las estructuras de dominación que

privilegian ciertos grupos sociales y culturales en detrimento de otros” (Apple, 2015, p. 30). Esto refuerza la idea y la necesidad de una pedagogía crítica intercultural que implica reconocer que enseñar sobre religión o cultura no puede limitarse a describir tradiciones, sino que debe propiciar una reflexión crítica sobre cómo esas tradiciones se convierten en mecanismos de inclusión o exclusión en la vida social y por supuesto, hacen parte de la interiorización de saberes y construcción de identidades por parte de los estudiantes.

Es decir que se debe plantear una crítica pero también una construcción que no solo pretenda cuestionar la influencia cultural del cristianismo en la subjetividad juvenil, sino también abrir posibilidades de diálogo intercultural y de resignificación de identidades aún si se suscriben dentro del mismo como práctica religiosa. Apple también recuerda como Freire que el rol del profesorado en la pedagogía crítica es el de un intelectual transformativo. En sus palabras, “los educadores deben asumirse como intelectuales transformativos, capaces de articular prácticas pedagógicas que resistan las formas de opresión y promuevan la justicia social” (2015, p. 61).

La propuesta pedagógica Cruces ladeadas se inscribe de manera coherente en el marco de la pedagogía crítica, ya que comparte con Freire y Apple la convicción de que la educación no es un acto neutral, sino profundamente político, cultural y social. Por lo que se busca crear un espacio educativo dialógico e intercultural donde los estudiantes del Colegio Calandaima puedan reflexionar sobre cómo los valores, símbolos y prácticas del cristianismo cultural atraviesan su subjetividad e identidad.

### **3.3. Didáctica no parametral.**

Para este trabajo lo más importante es responder a la pregunta ¿para qué enseñar esto en la escuela? Dado que no siempre se enseña lo más pertinente para la vida de los estudiantes o no se enlaza de una forma evidente para los estudiante, ya aunque se construya una justificación a cualquier tema, es igualmente importante el cómo se lleva a cabo en el aula. Es por esto que el vehículo más pertinente para los propósitos críticos de la propuesta es la didáctica no parametral o paramétrica de Estela Quintar, que propone ayudar a entender a los estudiantes la religión no desde el punto de vista de la enseñanza histórico-religiosa sino como influencia cultural desde su misma experiencia de construcción como sujeto.

Quintar (2021) menciona que es necesario alejarnos de un modelo hegemónico de enseñanza que “instala parámetros, sistemas de creencias, mitos y ritualizaciones propias de la lógica civilizatoria.” y en cambio, fijarnos en modelos como la didáctica no-parametral que no es más que “un esfuerzo ético político por generar una propuesta alternativa, esto es, de ruptura con lo establecido por la lógica dominante que configura al sistema educativo en su conjunto.” (Quintar, 2021, p. 133). Podría ser paradójico postularse desde una mirada no hegemónica si uno habla de cristianismo, ya que se pensaría un sistema homogéneo, occidental y hegemónico y que es de pleno conocimiento para todo el mundo. Sin embargo, esto no es así.

Desde la escuela se debe profundizar sobre la esencia de lo religioso y su impacto en la vida humana ya que genera un modo de reproducción social, menciona Quintar (2021) “ a veces, nosotros, a pesar de la realidad, no queremos cambiar, ni nuestro sistema de creencias ni nuestro modo de movernos en ella, esto es lo que marca las diferencias generacionales y más aún en los espacios docentes, y más aún todavía en los espacios universitarios” (p. 124)

La adolescencia es una etapa de búsqueda y afirmación de identidad en la que los individuos comienzan a construir sentidos sobre sí mismos, el mundo y sus vínculos sociales. En contextos escolares como el del Colegio Calandaima I.E.D, ubicado en una zona urbana con una heterogeneidad cultural significativa, la religión emerge como una dimensión esencial, pero a menudo silenciada, de la configuración subjetiva de los estudiantes. En este marco, se vuelve fundamental diseñar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes interrogar sus creencias, comprender su influencia en la manera en que se perciben a sí mismos y a los demás, y desarrollar una conciencia crítica de su realidad.

Partiendo de la perspectiva de la didáctica no parametral propuesta por Quintar (2021), se presenta una propuesta educativa que tiene como eje la problematización de la experiencia religiosa como elemento constitutivo de la identidad. Esta perspectiva, profundamente ética y política, se propone “romper con el pensamiento lineal, descriptivo y explicativo” para potenciar la capacidad crítica del sujeto y favorecer su implicación con su tiempo histórico (Quintar, 2021, p. 84). La didáctica no parametral se sustenta en la epistemología del presente histórico, que concibe al conocimiento como una construcción situada, atravesada por la experiencia, la memoria y la cultura. Según Quintar (2009), enseñar no es transmitir saberes estáticos, sino “provocar el deseo de saber”, interpelar al sujeto desde su mundo de vida para que sea capaz de “pensar categorialmente”, es decir, de comprender la complejidad de su realidad y resignificarla en función de su propia historia y de su contexto social (p. 124).

Cruces ladeadas implica ir más allá de las definiciones doctrinales o históricas, para centrar la reflexión en cómo las creencias religiosas configuran imaginarios, valores, normas de género, concepciones de autoridad, y sentidos de comunidad. Desde esta óptica, la enseñanza sobre la influencia de la religión en la cultura no se aborda como una clase de formación

cristiana, ni como un análisis externo, sino como una invitación a pensar desde dentro y desde la experiencia vivida.

Una de las prácticas metodológicas de esta propuesta son los círculos de reflexión, concebidos como espacios epistémicos o generadores de conocimiento donde se activa una lógica de pensamiento dialógico y afectivo. En estos círculos, los estudiantes serán convocados a compartir sus experiencias, sus dudas, contradicciones y conflictos. Se trata de generar un ambiente donde la palabra circule libremente, donde el juicio se suspenda y el respeto a la diversidad de creencias sea la regla fundamental. Esta estrategia activa lo que Quintar denomina “resonancia didáctica”, un proceso por el cual los discursos y experiencias compartidas reverberan en los sujetos, afectando sus estructuras de pensamiento y generando nuevas comprensiones que se sedimentan más allá del tiempo de aula (Quintar, 2009, p. 128).

Junto con esta herramienta, se implementará el dispositivo de “didacto-biografía”, en el que cada estudiante elaborará una narrativa escrita o audiovisual sobre cómo la religión ha estado presente (o ausente) en su vida familiar, comunitaria o personal a través de fichas bibliográficas y la construcción de un museo. Este ejercicio favorece el reconocimiento de sí como sujetos históricos atravesados por discursos religiosos y sociales, y permite vincular lo íntimo con lo estructural. Tal como señala Quintar (2021), “los sentidos no se construyen desde la teoría, sino desde el entretejido simbólico que conforma nuestras prácticas cotidianas” (p. 89).

En contextos tan diversos es donde la didáctica no parametral ofrece herramientas para transitar conflictos o incluso incomprensiones porque no se trata de “enseñar religión” en el sentido tradicional, sino de generar

condiciones para que los estudiantes piensen en relación con sus creencias y las de los otros.

La propuesta busca superar tanto el dogmatismo como la neutralidad ingenua. Como dice Quintar, “el reto está en aprender a nombrar lo no nombrado, a generar alternativas que nos permitan no negociar ni la mirada ni la voz ni la imaginación radical” (2009, p. 124). En este sentido, el docente actúa como mediador crítico, capaz de habilitar preguntas que tensionan el sentido común, que inviten a repensar conceptos como “verdad”, “pecado”, “autoridad” o “identidad”.

Se espera que esta propuesta pedagógica permita a los estudiantes de grado octavo reconocerse como sujetos en proceso de construcción, dotados de agencia propia y con capacidad para revisar críticamente las herencias simbólicas que han recibido. En palabras de Freire, se trata de activar una conciencia crítica que permita “leer el mundo” tanto como “leer la palabra”. Este proceso no solo contribuirá a una mayor comprensión del fenómeno religioso en clave personal, social y cultural, sino que también fortalecerá competencias como la empatía, la argumentación, la escucha activa y la convivencia en la diferencia. Además, se generará una cultura escolar más abierta, menos temerosa frente a los temas sensibles, y más dispuesta a reconocer la voz del estudiante como legítima portadora de conocimiento.

## 4. PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN

La propuesta pedagógica investigativa Cruces ladeadas se plantea como un espacio de investigación y formación donde los adolescentes del grado octavo del Colegio Calandaima puedan reconocer críticamente la influencia cultural del cristianismo en sus identidades y subjetividades. El objetivo general, que busca identificar esta influencia, se traduce en un propósito formativo de gran alcance: formar sujetos conscientes de los múltiples agentes que intervienen en la configuración del pensamiento social cotidiano. En este sentido, la propuesta no se limita a describir tradiciones religiosas, sino que promueve una lectura crítica de cómo los símbolos, valores y prácticas del cristianismo cultural han permeado la vida social y personal de los estudiantes, habilitando herramientas para la autonomía y la reflexión.

De manera específica, Cruces ladeadas se propone que los adolescentes analicen las manifestaciones culturales del cristianismo en su entorno inmediato desde festividades como la Navidad o la Semana Santa, hasta expresiones artísticas, lingüísticas y normativas, para reconocer cómo estas prácticas moldean percepciones de mundo, emociones y formas de relación social. Al reflexionar sobre el cristianismo como fenómeno histórico y cultural, se busca promover el respeto hacia la diversidad, la tolerancia religiosa y el reconocimiento de otras matrices culturales que conviven en Colombia. De esta forma, los estudiantes no solo identifican la herencia cristiana, sino que también se posicionan frente a ella como actores capaces de dialogar con su propio pasado y con otras tradiciones en clave intercultural. A continuación los propósitos de la formación.

- Relaciona elementos del cristianismo cultural con expresiones artísticas, literarias y simbólicas propias.
- Identifica los elementos clave de la religión que influyen en su identidad individual, tales como las creencias, rituales, costumbres y enseñanzas, y aspectos impactan la vida diaria.
- Establece un diálogo entre la religión y otras dimensiones de la identidad, como la política, la ética y la cultura.

Un sujeto autónomo de pensamiento es resultado justamente del saber como sí mismo es parte de un sistema lleno de prácticas, imaginarios, normas y reglas que sin juicios de dualidad moral condicionan la vida cotidiana y social. El sujeto es consciente de que aunque está condicionado no se está determinado, por que tiene la posibilidad de mirar-se en un entorno y un contexto que está universalmente relacionado con ellos de forma histórica.

## **5. DISEÑO DE PROPUESTA: Cruces Ladeadas**

El diseño de esta estrategia pedagógica basada en la didáctica no parametral otorga a la propuesta una metodología flexible y crítica que permite a los estudiantes expresar sus propias interpretaciones y resignificaciones de la cultura y el cristianismo en ella. Los propósitos pedagógicos se relacionan con expresiones artísticas y literarias propias, identificando elementos religiosos que configuran la vida cotidiana, y estableciendo un diálogo entre religión, ética, política y cultural.

Para el diseño de esta propuesta pedagógica se pensó en el contexto y la realidad de los estudiantes, buscando en cada sesión iniciar con un diálogo a

partir de la experiencia de vida y percepciones propias de los estudiantes, para esto se diseñaron actividades bajo las consignas de los autores mencionados, y para culminar se realizó una explicación y reflexión colectiva del tema.

Se buscó también una experiencia pedagógica intercultural para comprender la influencia cultural del cristianismo en la construcción de subjetividades adolescentes. La propuesta pedagógica Cruces ladeadas está orientada a identificar, problematizar y resignificar la influencia cultural del cristianismo en la formación de las identidades y subjetividades de los adolescentes del grado octavo del Colegio Calandaima I.E.D. En coherencia con los principios de la pedagogía crítica y la interculturalidad crítica, esta propuesta entiende la escuela como un espacio de diálogo de saberes, de reflexión sobre las herencias culturales y de construcción de sentido colectivo.

Como Cruces ladeadas se inscribe en el enfoque socio-crítico, se busca que los estudiantes asuman un rol activo en la construcción del conocimiento y en la interpretación crítica de su realidad cultural apelando a sus experiencias de vida. La pedagogía crítica de Freire y Apple orienta el proceso hacia la concientización y el diálogo, promoviendo que los adolescentes analicen los discursos culturales y religiosos que los atraviesan por tanto, el aula se convierte en un laboratorio de reflexión colectiva donde se interpreta la cultura como construcción social. La didáctica no parametral, aplicada a esta propuesta, permite que los procesos educativos sean flexibles, no tradicionales en tanto la clase se formule catedrática y adaptada a los intereses y experiencias de los estudiantes. Se privilegian estrategias participativas, expresivas, narrativas de relatos personales, dramatizaciones, análisis simbólicos, producción artística que favorecen la comprensión de los contenidos desde la subjetividad.

Para esto se formuló la propuesta a través de 3 fases como se indica en la siguiente tabla que dan cuenta del interés pedagógico e investigativo del maestro con respecto a los estudiantes y 6 ejes temáticos articulando las categorías conceptuales.

Se postulan 10 sesiones de clase que se distribuyen de la siguiente manera en la propuesta:

**Tabla 1.**

¿ *Diseño y planeación de fases de clase.*

<b>FASE</b>	<b>EJE TEMÁTICO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
<b>Exploración (3 clases)</b>	<b><i>Sujeto e identidad</i></b>	Reconocer las representaciones del cristianismo cultural en la vida de los estudiantes.	Observación y elaboración de folletos de presentación
<b>Identificación (3 clases)</b>	<b><i>Subjetividad</i></b>	Analizar las implicaciones culturales y sociales del cristianismo.	Casos hipotéticos para debate, definición de conceptos de progreso y dichos costumbristas
<b>Resignificación y reflexión (2 clases)</b>	<b><i>Identidad</i></b>	Construir nuevas interpretaciones interculturales y personales de las herencias religiosas.	Museo de ídolos propios y juego de roles de construcción de normas sociales

<p><b>Síntesis colectiva</b></p> <p><b>(2 clases)</b></p>	<p><b><i>Cristianismo cultural</i></b></p>	<p>Socializar aprendizajes y valorar la diversidad cultural y religiosa.</p>	<p>Mapa mental de definición y reflexión de palabras heredadas de la religión y Actividad Cruces ladeadas: actividad que recoge todos los elementos que se abordaron durante la propuesta</p>
---	--	--	---

La evaluación se concibe como proceso reflexivo y formativo, no sancionador, en coherencia con la didáctica no parametral. Se valoran principalmente las transformaciones en la comprensión crítica, la participación activa, la creatividad y la capacidad de los estudiantes para expresar su identidad cultural.

## 6. IMPLEMENTACIÓN

De acuerdo con lo planteado en el cuadro anterior para resolver los objetivos de la presente investigación se diseñaron un total de diez clases divididas en las cuatro fases planteadas, las primeras tres clases se formularon con relación a la inmersión y conocimiento del aula para que las siguientes respondan netamente a los asuntos relacionados con la manifestación cultural del cristianismo en la construcción de identidad de los estudiantes.

A continuación se relacionan las actividades y su desarrollo en aula en cuadros analíticos según la fase a la que corresponden teniendo en cuenta los planteamientos didácticos no parametrales y las categorías conceptuales desarrollados en el *Capítulo 1: Preparando el madero*.

**Tabla 2***Fase 1: Exploración*

<b>Categoría</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tema a relacionar</b>	<b>Estrategia didáctica</b>
<b>OBSERVACIÓN</b>	¿Quiénes son ellos?	Conocer a los estudiantes del octavo grado.	N/A	<b>OBSERVACIÓN</b>
<b>PRESENTACIÓN</b>	¿Cómo se expresan y conviven los estudiantes?	Convivir con los estudiantes e identificar la convivencia mediante una clase dirigida por el docente asignado en aula.	N/A	<b>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</b>
<b>SUJETO E IDENTIDAD</b>	¿De qué manera se representan los estudiantes y se relacionan con la religión?	Fomentar la reflexión y el diálogo sobre la religión y su papel en la vida de los estudiantes.	N/A	<b>QUIEN SOY YO</b>

(N/A: No aplica)

Para la primera fase de intervención en el aula se destinaron 2 sesiones para el proceso de conocimiento de los estudiantes tanto en carácter académico como convivencial, el motivo por el cual se realizan dos sesiones de observación se debe a que el proceso de implementación de esta propuesta se vio afectado por el traslado de la maestra que inició acompañando el proceso de práctica por lo que los estudiantes estuvieron alrededor de dos meses en intermitencia de docente, y por consiguiente hubo un nombramiento y establecimiento de un nuevo profesor de planta para los estudiantes de grado octavo. Durante las dos sesiones, los maestros a cargo desarrollaron clases y actividades relacionadas con el colonialismo y la llegada

del capitalismo a América Latina por parte de los países europeos. Durante el periodo de observación en el aula se identifican estudiantes con poca retentiva en las indicaciones dadas por el maestro y poca capacidad de escucha lo que impide el correcto desarrollo de la clase puesto que la contaminación auditiva evidenciada en gritos, conversaciones internas, juegos con balones, y risas provocan que ambos maestros tuvieron que detener repetitivamente la clase para dar continuidad.

Dicho esto con los estudiantes de grado octavo se propuso un gran reto en tanto se debe desarrollar una estrategia no parametral que responda no solo a la subjetividades y a las identidades que los estudiantes han construido sino que también logre captar su atención y su capacidad creativa mediante talleres que les permitan dialogar consigo mismos del tema.

Se identificó que las explicaciones extensas o catedráticas por parte de los maestros no son recibidas porque los estudiantes simplemente “no ponen atención”, en alguna oportunidad una estudiante se le fue llamada la atención tres veces por interrumpir la clase con sus conversaciones con otra compañera. Por otro lado también es importante mencionar que el aula contaba con la presencia de una compañera con discapacidad cognitiva que se encuentra en el plan de inclusión del Colegio Calandaima. Dado que los estudiantes dialogan con bastante frecuencia entre ellos que se pensaron actividades que no superaran las 3 personas y se optó por más elaboraciones de fácil resolución desde la subjetividad individual.

**Actividad ¿Quién soy?** Según el cuadro para la primera actividad introductoria e inmersión en aula como maestro, se les solicitó desarrollar a los estudiantes un flyer libre (aunque no sea una didáctica no parametral), sin formatos de diseño, donde ellos se presentarán como si fuesen “un producto”, resaltando y haciendo llamativas su personalidad, sus rasgos, sus cualidades, habilidades, gustos y aquello importante de contar para que alguien los

conozca. Para esto se le solicitó que elaborarán dibujos y símbolos que los representarán como persona, En un segundo momento se les solicitó que que incluyeran un párrafo para contar su experiencia con la religión y sobre su perspectiva de un Dios, añadiendo a sus círculos de colores: verde si para ellos causa indignación, azul si representa su espiritualidad, amarillo si significa felicidad y rojo si generaba indiferencia.

**Figura 1.**

*Grupo de imágenes: personalidad femenina en papel*



*Nota: Elaboración de estudiantes Actividad ¿Quién soy? Fuente propia.*

La pertinencia de incluir un párrafo de esta índole se debe a que incluye la experiencia de la religión por parte de los estudiantes y permite ver cómo ellos perciben y toman posición frente al tema de las creencias religiosas, y en esa toma de posición mediante la socialización se evidencia los rasgos del cristianismo cultural en una sociedad como la colombiana, ya que los

estudiantes tienen unos referentes morales y éticos sobre cómo producir la vida social a partir del valor de sí mismos pero también el valor que le dan a los demás. Como en esta actividad del trabajo era individual los estudiantes se mantuvieron concentrados y realizaban algunas preguntas sobre la convención de los colores al finalizar la actividad y presentar los resultados de cada uno se evidencia que aproximadamente 20 estudiantes combinan los colores entre el rojo que representaba indiferencia y el amarillo que representa alegría, aproximadamente 10 estudiantes colocaron en sus hojas el color azul que representaba la espiritualidad y aproximadamente tres estudiantes combinaron el color verde que le representaba indignación hacia la religión.

Algunos ejemplos de escritos de los estudiantes fueron:

“

Sinceramente la religión le tengo respeto por todo lo que nos explica en la Biblia, soy creyente y he ido muchas veces a la iglesia de Unir, la única que conocí porque allá me bautizaron, y he ido por gusto y por respeto al Dios de la iglesia, yo siento que la Biblia nos cuenta la historia de lo que pasó en el pasado y cómo ha influido en el presente.

**-Jefferson (2025), color amarillo**

“

Mi relación con la religión ha iniciado desde hace mucho tiempo, mi familia tiene muchas creencias pero yo soy católica, y tengo mi bautizo, y mi primera comunión. De chiquita yo podía haber espíritus y me llevaban mucho a la iglesia, pero por no saber cómo los podía conectar o hablarles me daban cadenas de protección, y hace dos años los dejé de ver. Inicie viéndolos cuando tenía 6 años, cuando mi abuela materna se murió, yo miré a la ventana y no sabía quién estaba afuera porque se veía el reflejo, cuando la abrí la vi a ella y salí corriendo a abrazarla y

no había nadie, eso fue en Girardot. Cuando llegamos a Bogotá yo fui a alimentar a mi conejo y vi un niño con ropa de fútbol.

- **Nicol (2025), color azul**

“

Yo en realidad no me conecto mucho o no me relaciono mucho con la religión pero creo en Dios desde chiquita yo he ido a muchas Iglesias, con mi papá iba a una iglesia cristiana y con mi mamá iba a iglesias católicas. Me gustan las dos religiones siento que tienen cierto parecido y las experiencias que viven ellas son buenas

- **Alejandra (2025), color rojo**

“

No soy creyente porque una vez se me murió mi perro adorable y le supliqué a Dios para que lo salvara y un día cuando tenía 11 años mi perro nunca más despertó de ahí no volví a ninguna iglesia judía, porque mi familia es judía y con los recientes robos en la iglesia principal judía y las principales sedes hay robos en la pensión mensual de las iglesias.

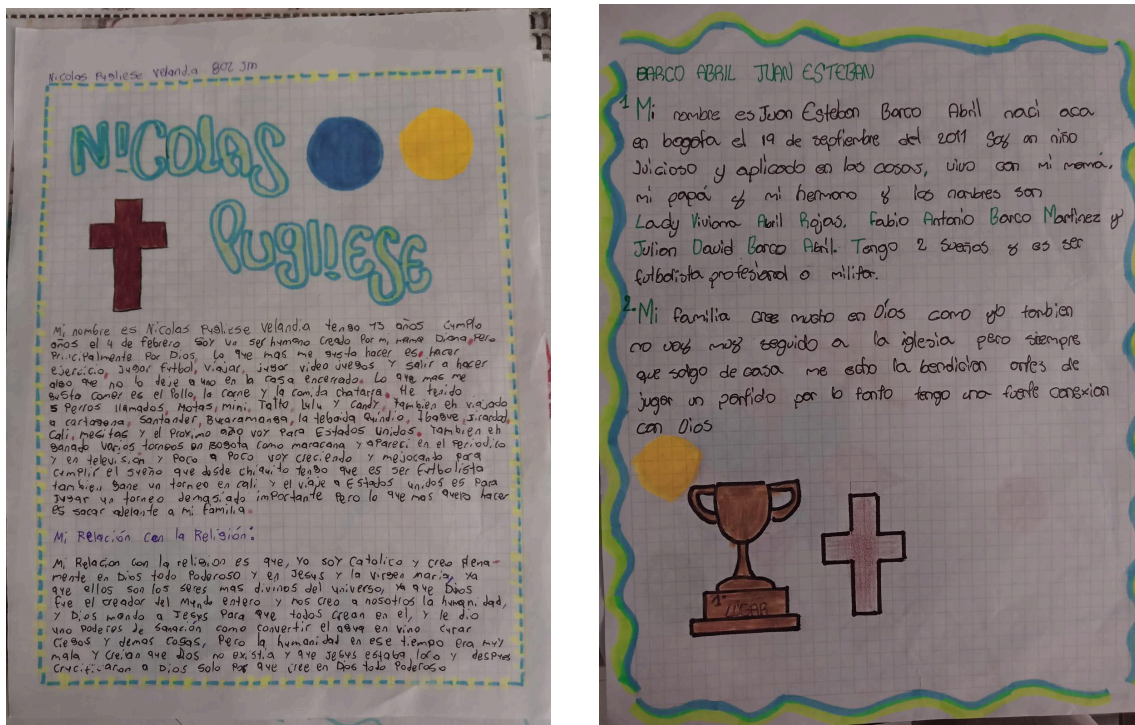
- **Anónimo (2025), color verde**

Los estudiantes que socializaron sus flyers comentaron que pertenecían a la religión católica pero no se consideraban practicantes, conservando la creencia en Dios, exceptuando uno de los niños que es monaguillo en su iglesia, cuatro niños mencionaron que son cristianos, uno de herencia judío-mesianica y solo una niña negó tajantemente la existencia de Dios y rechazó cualquier forma de religión. Por lo que dichas respuestas y forma de auto-representación permiten revisar los modelos morales que han construido la identidad de los estudiantes, añadiendo que fue la posibilidad de conocerlos en sus diversas formas, en sus nombres y en sus pasiones.

Al cierre de la actividad los estudiantes expresaron su agrado por la posibilidad de poder plasmar quienes son en una actividad del colegio y en una materia como ciencias sociales. Sin embargo, uno cuestionó el hecho de que se hable de religión en la materia de ciencias sociales dado que “*para eso se supone existe religión*” por lo que se respondió a su pregunta atendiendo a los postulados de este trabajo donde se estudia la religión cómo influencia en la cultura y forma de hacer vida social.

**Figura 2.**

*Grupo de imágenes: personalidad masculina en papel*



*Nota: Elaboración de estudiantes Taller ¿Quién soy? Fuente propia.*

Pedir a los estudiantes que se presenten mediante un flyer y compartan su experiencia con la religión es una estrategia fundamental desde la interculturalidad, porque permite reconocer la diversidad de trayectorias, creencias y sentidos de vida presentes en el aula. Esta actividad convierte la

identidad y la vivencia religiosa en punto de partida para el diálogo, no desde la imposición o el juicio, sino desde el respeto y la escucha activa. Al narrarse a sí mismos visual y oralmente, los estudiantes visibilizan su historia y construyen puentes simbólicos con sus compañeros, comprendiendo que la diferencia no divide, sino que enriquece. En este sentido, el flyer actúa como herramienta pedagógica que fomenta la autoexpresión, la empatía y el reconocimiento mutuo.

**Tabla 3**

*Fase 2: Identificación*

<b>Categoría</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tema a relacionar</b>	<b>Estrategia didáctica</b>
<b>SUBJETIVIDAD</b>	Mediante la opinión a temas mediáticos  ¿Cómo se perciben y definen aspectos de índole moral y religiosa desde el proceso de construcción subjetivo de los estudiantes?	Interpretar el papel que tiene la religión en la concepción de vida, justicia, bienestar y malestar social aunque no se relacione con prácticas religiosas.	-	<b>CASO CERRADO</b>
<b>SUJETO</b>	¿Cómo definen los estudiantes conceptos relacionados con el desarrollo personal?	Revisar la apropiación de conceptos del argot popular.	Revolución industrial	<b>EN NUESTROS TÉRMINOS</b>
<b>SUBJETIVIDAD</b>	¿Cuáles son los refranes que construyen la vida del sujeto?	Evaluar la relación entre vida cotidiana y procesos de subjetivación mediante la religión	Colonialismo y Subjetividad	<b>DICHOS Y SOMETIMIENTO</b>

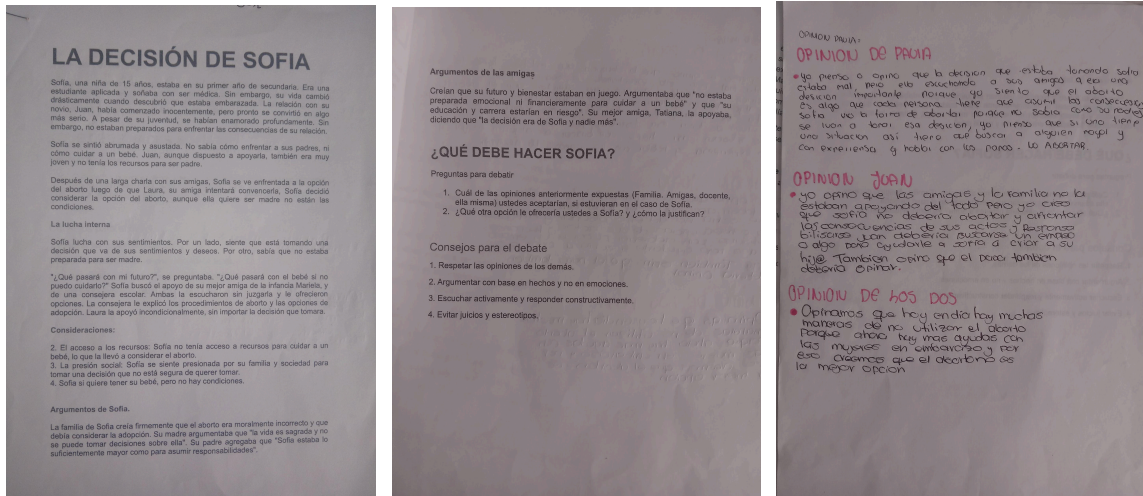
(-) El profesor dejó libre el tema de la clase para los propósitos de Cruces Ladeadas

Siempre pensando en la experiencia de los sujetos, para la segunda fase se hizo énfasis en los objetivos de “identificar” y “resignificar” que tiene esta propuesta por lo que se formularon actividades que respondieron al estudio de la subjetividad y del sujeto. En la primera sesión se abordó con los estudiantes (sin explicar explícitamente qué significaba la subjetividad) debates en torno a la moralidad, relacionando temas como el aborto, sectas religiosas, la pornografía, el maltrato animal, la religión, la drogadicción, la fama y el suicidio. La intención de las temáticas puestas en debate como si se tratara de un juicio no busco validar alguna opinión o solución dada por algún estudiante sino que se propuso con el fin de interpretar y hacer explícitas las opiniones de los estudiantes y ponerlas en conversación con las de sus compañeros.

En la actividad **Caso Cerrado** los estudiantes se organizaron en parejas (hombre y mujer) y leyeron una guía que incluía la descripción del caso de una persona con alguno de los temas anteriormente mencionados y una contraparte que buscaba una solución para el caso. En dicha guía se postulaban opiniones contrarias de los personajes del caso y los estudiantes debían actuar como un mediador tomando como referencia a la doctora Ana María Polo de “Caso Cerrado”. Esto dio cuenta de los debates morales a los que apela la interculturalidad en tanto no se conforma sólo con saber y conocer las diferencias del otro, sino también tomar posición sobre ellas y de ser el caso construir en conjunto. Los estudiantes tenían que resolver la guía escribiendo la opinión de cada una de las personas que incluían la pareja y posteriormente llegaron consenso escribiendo una solución unánime para el caso.

Figura 3.

Grupo de imágenes: ideas del debate moral.



Nota: Elaboración de estudiantes Actividad Caso Cerrado. Fuente propia.

Todas las parejas llegaron a consensos mediante el diálogo, pero con constantes llamados de atención al silencio y la invitación al debate de sus conocimientos previos, allí se permitió evidenciar el valor a la vida que tienen los estudiantes en casos como el aborto donde indicaron que “Opinamos que hoy en día hay muchas maneras de no utilizar el aborto porque ahora hay más ayudas con las mujeres en embarazo y por eso creemos que el aborto no es la mejor opción”. También con relación los casos que involucraron sectas y religiones los estudiantes mencionan en primer lugar, sus posiciones como creyentes pero brindan una solución apelando a la libertad de cultos que se estableció en Colombia y también repudiando cualquier tipo de violencia que se geste hacia los seres vivos por tradiciones o creencias. Esto también lo relacionaron durante la reflexión del caso del suicidio y la pornografía donde se posicionaron desde el discurso de la posibilidad de ser, considerando importante que aunque la vida es “sagrada”,

las personas también tienen libertad para decidir sobre sus vidas y sus cuerpos.

Por ejemplo mencionan con respecto a la pornografía que:

creemos que es importante que los menores de edad no tengan acceso a la pornografía ya que puede afectar sus desarrollos emocionales y darles una visión distorsionada sobre las relaciones y la sexualidad. Pero también es buena por los que no tienen experiencia en eso pueden mejorar en el tema e ir mejorando si tienen pareja no es bueno porque la idea es que vayan aprendiendo los dos y si el hombre ve eso tiene que hacerlo con responsabilidad porque él se le olvida de la mujer que tiene al lado y no sabe cómo se siente la mujer Estudiantes octavo (2025)

Otros estudiantes también propusieron que la pornografía es vista como una degradación de la sociedad sin embargo ellos pensaban que eso no está del todo mal lo que hago más argumentaron fue que puede ayudar a personas sin experiencia. Es por esto que ellos mismos resignifican que la sexualidad hoy en día puede ser vista de muchas formas y no responde meramente a creencias religiosas, sin embargo si corresponde a una herencia moral del valor del cuerpo.

*“La sociedad tiene un papel fundamental de crear entornos seguros y de apoyo también ofrece acceso accesible y gratuito para colaborar en la detección temprana”* responden cuando se les pregunta sobre temas como el suicidio. Por lo que se manifiesta aquí la noción de comunidad en los estudiantes durante el proceso subjetivo de los estudiantes ellos perciben los debates Morales desmarcándose de herencias culturales de la religión y

proponiendo nuevas miradas que responden al capitalismo, al liberalismo y a la cultura woke que pueden encontrar en sus redes sociales. Sin embargo como es tenido en cuenta desde la actividad del flyer muchos de ellos tienen actividad y herencia cristiana por lo que en temas de el aborto la mayoría de los niños propuso que la mujer del caso debería tener a su hijo a toda costa.

Para la actividad **En nuestros términos** los estudiantes debían identificar que la noción de vida durante la revolución industrial se vió influenciada por ideas religiosas como la ética protestante de desarrollo en donde el hombre era individual y único responsable de su proceso de vida, esto a través de un juego con globos donde debían hacer 11 equipos y definir las siguientes palabras:

- Trabajo/profesión
- Desarrollo personal
- Dinero
- Materialismo
- Éxito
- Santo
- Mundano
- Salvación
- Prosperidad

Cada equipo definió que era para ellos según sus términos la palabra que se les había asignado en una hoja sin escribir qué palabra era posterior a ello insertaron el papel dentro de un globo y lo inflaron. Cada equipo debía buscar un globo diferente al propio con los ojos cerrados y solo guiados por la voz de un líder. El desarrollo de esta actividad se vio influenciado por la desconfianza de los estudiantes hacia sus líderes y por el constante ruido de gritos ante la

incertidumbre de no saber a dónde ir, esto mismo fue lo que sustentó una breve explicación de cómo los sistemas económicos nos someten ante nuestros deseos.

Una vez encontrado cada globo los estudiantes los explotaron y tuvieron que adivinar qué palabra contenía la bomba allí se llegó al debate sobre cómo las nociones de éxito han sido no solo permeadas por el sistema religioso preexistente en Colombia sino también por el sistema capitalista que no solo fuerza hacer una persona llena de habilidades y virtudes sino también una persona económicamente próspera y de lo contrario esto significa ser una persona no digna para la sociedad. Los estudiantes llegaron a la reflexión conjunta de que el trabajo muchas veces es auto impuesto por buscar una mejor calidad de vida y no sentirse inútil puesto que el trabajo es lo que da también sentido a lo que somos. Por supuesto emergió la categoría de hacer el bien para que la vida sea buena todos los estudiantes proponen que el ser humano tiene que ser bueno y servirle a los demás tal como se proponen las consignas desde el cristianismo.

Finalmente para la actividad **Dichos Costumbristas** se planteó una conversación y explicación con los estudiantes acerca del concepto de subjetividad tomando como referente al profesor Alfonso Torres, para ese momento los estudiantes estaban profundizando en el área de ciencias sociales acerca del colonialismo, por lo que para explicar que la subjetividad es la experiencia del sujeto sometido a prácticas de dominación del cuerpo en el caso del pensamiento indígena en la colonia se comparó con la dominación desde las redes sociales en la actualidad llevando al cuestionamiento ¿Soy como quiero ser o como me han dicho que sea? Esto para dar cuenta de los agentes sociales que han influenciado la construcción de identidad de los estudiantes ya que no es un asunto meramente familiar

sino también donde la escuela y el mundo de la libre información tienen incidencia.

La actividad en torno a la explicación de la dominación del cuerpo se llevó a cabo mediante la elección de dos líderes que dividieron el grupo en dos “Los Monstruos” y “Plan B, ellos debían subdividir sus equipos en tres para enviarlos a rondas de competencia de juego con vasos desechable: Reyes, La serpiente y atrápalo. Los estudiantes jamás cuestionaron las decisiones de su líder y se sometieron a las instrucciones que él les dió, por otro lado la actividad se tuvo que suspender 10 minutos porque los estudiantes pasaron del juego a la agresividad.

#### **Figura 4.**

*Aula de trabajo*

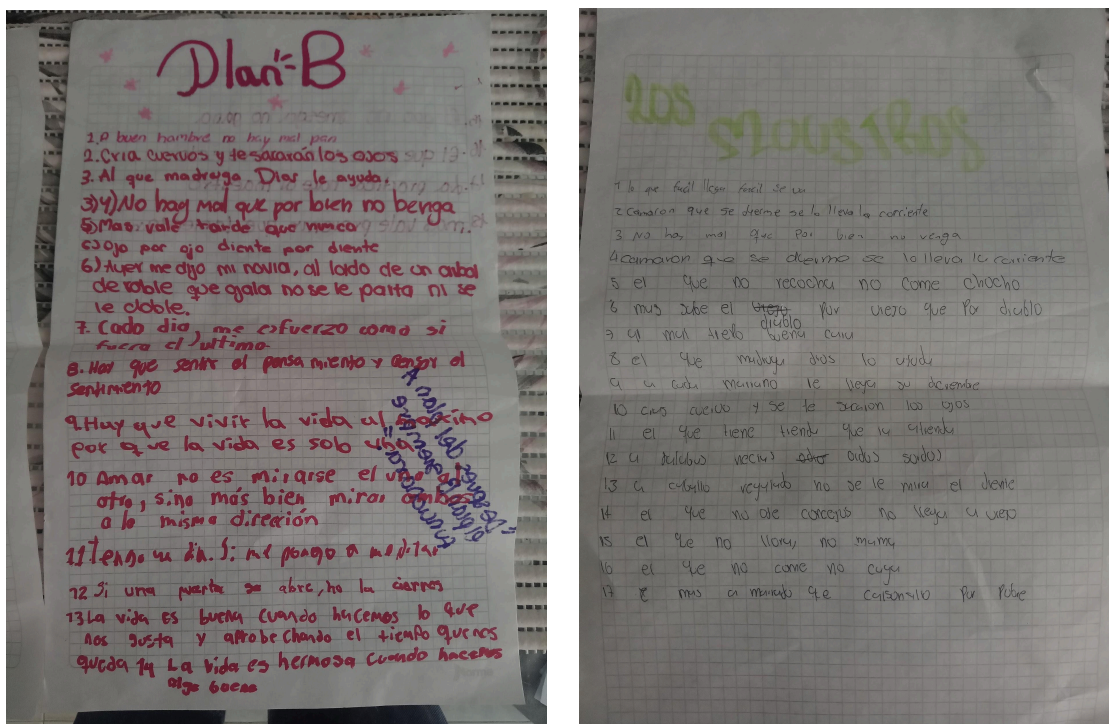


*Nota: Desarrollo de clase, los estudiantes observan un video del maestro sobre capillas doctrineras y control de la lengua. Fuente propia.*

Como elemento reflexionador y eje temático se propuso la revisión de los dichos colombianos o lemas propios que se construyeron con el salón dividido en dos mientras realizaban rondas de juegos con vasos desechables. Los estudiantes respondieron no solo frases motivacionales para el desarrollo de su vida, sino también dichos que tienen que ver con algún aspecto religioso como “el que madruga Dios le ayuda”, “más vale el diablo por viejo que por diablo”, “a cada marrano le llega su diciembre” y “cría cuervos y te sacarán los ojos”.

**Figura 5.**

Grupo de imágenes: dichos en equipo



Nota: Elaboración de estudiantes Actividad Dichos y sometimiento, fuente propia

**Tabla 4***Fase 3: Reflexión*

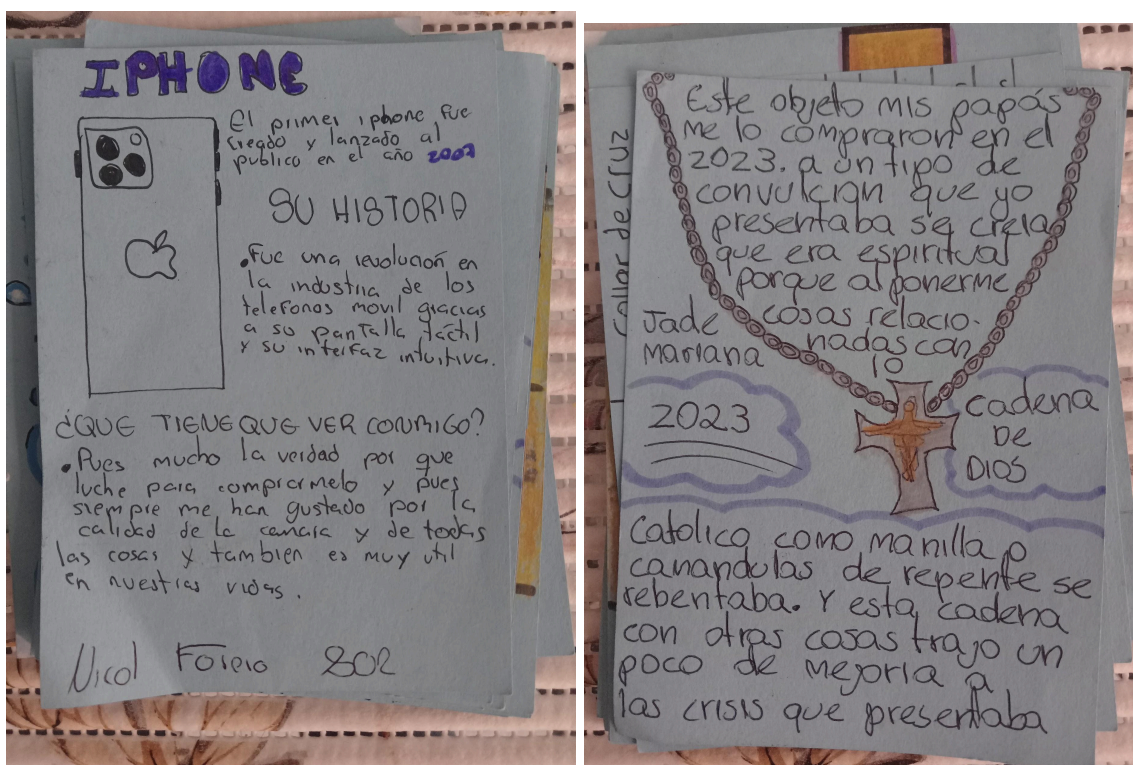
<b>Categoría</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tema a relacionar</b>	<b>Estrategia didáctica</b>
<b>CRISTIANISMO CULTURAL</b>	¿Cuáles son las personas, objetos, sonidos, etc. Que son ídolos y por tanto símbolos para los estudiantes?	Comparar conceptos sobre lo que la sociedad dice que es lo sagrado y lo que para ellos es lo sagrado.		<b>NUESTRO MUSEO</b>
<b>SUBJETIVIDAD</b>	¿Cuál es la percepción de los estudiantes acerca de lo “bueno” y “malo” según su forma de pensar sobre la vida?	Indagar sobre la moral que han construido o redefinidos los estudiantes y su papel en la toma de decisiones frente a otros.	-	<b>EI HUMANOIDE</b>

Luego el reconocimiento de los sujetos y de sus principales conceptos y nociones de vida se hizo necesario generar una fase en la cual no solo se expusieron dichas nociones, sino que también se reflexionará a partir de los conceptos de “ídolo” y “símbolo” para dar cuenta de la interpretación y la resignificación en torno al concepto que puede parecer completamente ligado a la vida religiosa para esto en la actividad nuestro museo se les propuso a los estudiantes traer un objeto, foto, recuerdo o persona a clase que ellos consideren qué es relevante y determinante en decisiones de su vida y lo plasmarán en una ficha bibliográfica donde contarán la historia de ese elemento. Durante la actividad los estudiantes se demostraron proactivos en tanto debían dibujar el objeto contar su historia, de donde procede y el año

que llegó a sus vidas; allí emergieron elementos de la cultura religiosa aún haciendo la especificidad de que debían colocar algo que fuese muy cercano para ellos. Precisamente allí se destacaron medallas de protección, santos vinculados de la iglesia católica, futbolistas creyentes, y cruces como amuleto, por otro lado, otros dejaron ver elementos no religiosos como el celular y la danza.

### Figura 6.

Grupo de imágenes: Ídolos y admiraciones



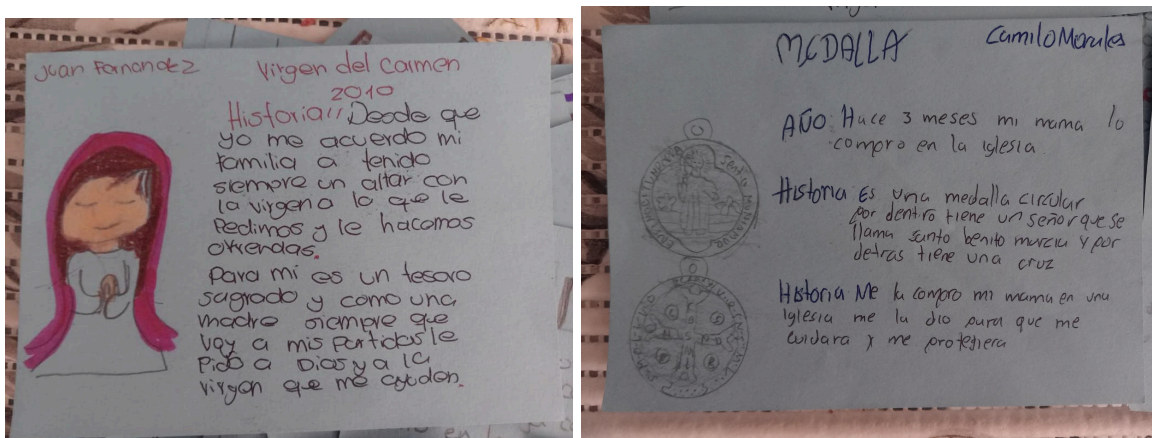
Nota: Elaboración de estudiantes Actividad Nuestro Museo. Fuente propia.

Esto permitió evidenciar cómo la materialidad y difusión de información genera sentimientos y apropiaciones individuales los estudiantes respondieron la pregunta ¿nuestros símbolos están mediados por la influencia de las redes sociales, familia, colegio e iglesia? Por lo que durante el

cierre reflexivo de la clase los estudiantes denotaron tres influencias: la familia, las redes sociales y sus amigos. De las que ellos retoman elementos y los apropian en su cotidianidad como vírgenes y medallas que más allá del significado religioso, representan el amor de sus padres hacia ellos.

### Figura 7.

Grupo de imágenes: *Quereres simbólicos*



*Nota: Elaboración de estudiantes Actividad Nuestro Museo. Fuente propia*

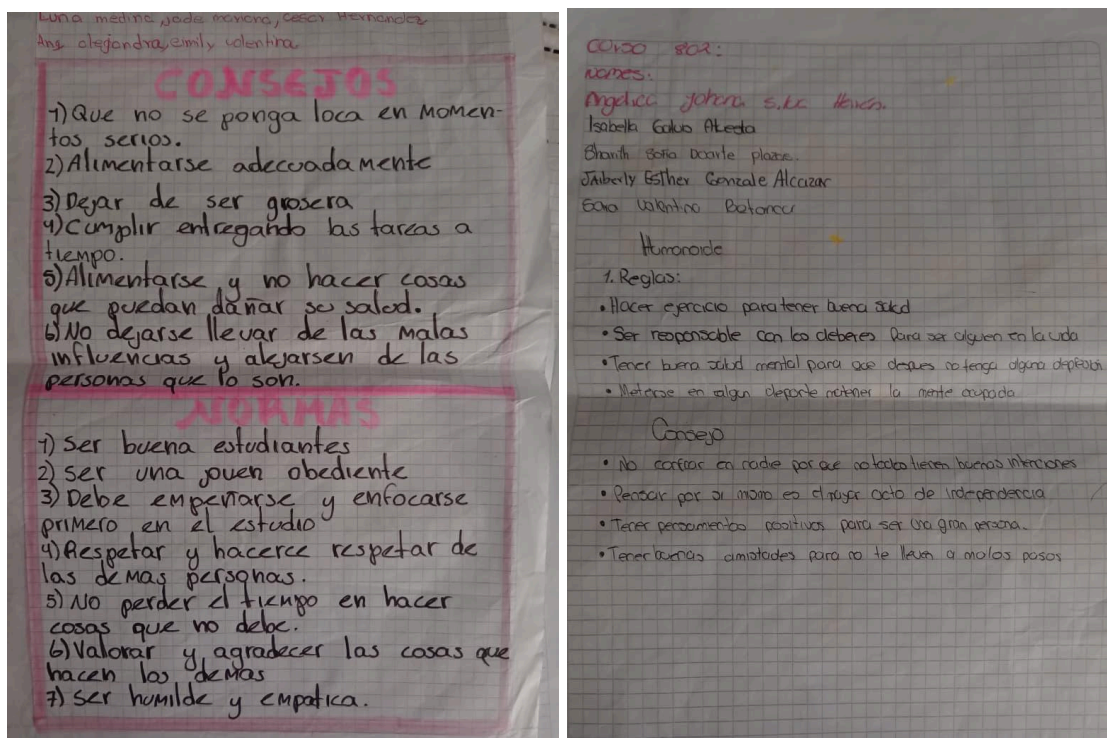
Seguido a esto, en la segunda sesión planteada con la actividad **el humanoide** se abordó la categoría de subjetividad en tanto los estudiantes construyen sus conceptos y percepciones individuales acerca de lo bueno y de lo malo debido a su experiencia. Los estudiantes debían formar grupos de cinco personas y elegir a una de ellas como humanoide, este humanoide debían imaginar que lo habían acabado de crear por lo que tenían que poner y establecer reglas y normas de vida para el desarrollo de este humanoide.

Aquí los estudiantes incluyeron reglas como “hacer ejercicio”, “ser responsable”, “tener buena salud mental”, “pensar en sí mismo”, “cuidarse de las influencias malas”, “que no se deje llevar por la gente”, “que disfrute del

hermoso planeta que tenemos”, “que no sea delincuente” “que se porte juicioso”, “que duerma”, “que no moleste en clase” y “que mantenga sus pensamientos positivos”, esto completamente relacionado con los conceptos de maldad y bondad en la sociedad por lo que maldad se ve reflejada en la delincuencia, y debe ser prohibida según los estudiantes. Ellos consideran que “tenemos que ser buenos” y que tomar actitudes contrarias perjudica a la sociedad y eso “no se puede debatir bajo ninguna circunstancia.”

**Figura 8.**

Grupo de imágenes: Consejerías a una creación



Nota: Elaboración de estudiantes Actividad El Humanoide. Fuente propia

Los estudiantes expresaron que no robar y no matar más allá de ser un pecado o algo ligado a la religión si está inmerso en la vida social ya que genera un daño a la salud mental y emocional de las personas. Lo bueno y malo está mediado entonces por lo permitido y no permitido tanto en el

marco legal, pero también en lo que individualmente ellos le permiten a los demás. Valores cristianos propuestos para los humanoides como la humildad, la empatía, el agradecimiento, el esfuerzo, la bondad y la amistad revelan que para los estudiantes creen que es una forma de llevar la vida.

**Tabla 5**

*Fase 4: Síntesis*

<b>Categoría</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tema a relacionar</b>	<b>Estrategia didáctica</b>
<b>CRISTIANISMO CULTURAL</b>	¿De qué manera los estudiantes identifican y transforman conceptos y prácticas culturales y familiares?	Identificar la percepción de los estudiantes de conceptos originarios de la tradición cristiana.	-	<b>HUELLAS CULTURALES</b>
	¿Cómo identifican los estudiantes la influencia del cristianismo cultural en sus identidades?	Reflexionar en torno al cristianismo cultural en las subjetividades e identidades con los estudiantes.	-	<b>CRUCES LADEADAS</b>

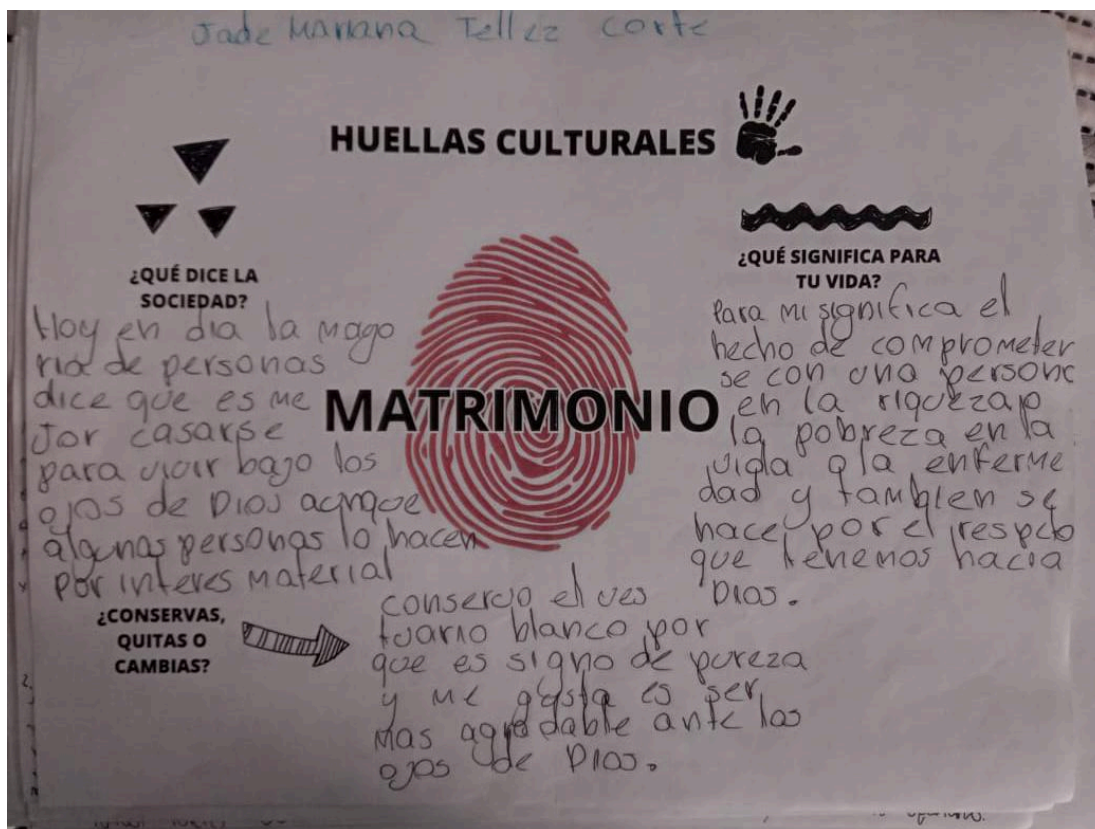
( - ) El maestro prefirió otorgar la temática de la clase para el desarrollo de la actividad sin vincularla con su planeación de clase.

Para la última fase de implementación de la propuesta cruces ladeadas se proponen dos actividades insignias que recogen los elementos más importantes de la influencia del cristianismo cultural dentro de las identidades y subjetividades de los estudiantes de grado octavo del colegio calandaima para esto se diseñó en primer momento la actividad **huellas culturales** donde los estudiantes debían plasmar sus interpretaciones y resignificaciones acerca de conceptos que emergieron durante las clases que

están presentes en la vida social y que parten de la vida religiosa estos conceptos son: virginidad, pecado, matrimonio, familia, navidad, semana Santa y muerte.

## Figura 9.

*Tras las huellas*



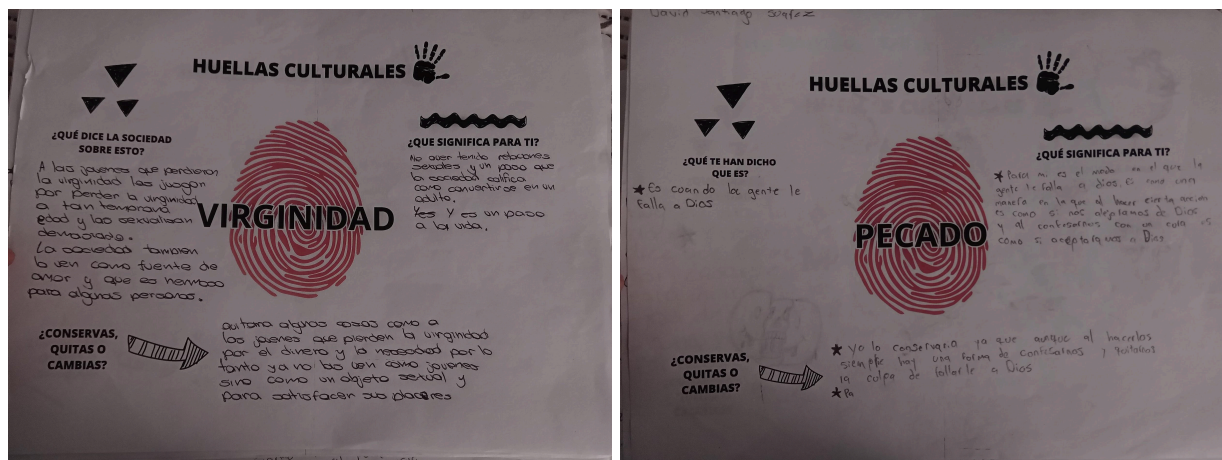
*Nota: Elaboración de estudiantes Actividad Huellas culturales, fuente propia*

Se construyó una guía a modo de mapa mental donde los estudiantes deberían responder acerca de cada concepto de manera individual sobre qué dice la sociedad sobre esto qué significado tiene para cada uno y si conserva cambia o quita alguna de las nociones sociales que se tienen sobre los conceptos propuestos. Conceptos como virginidad los estudiantes piensan

que es importante porque *“indica el inicio de la vida sexual de una persona”* sin embargo cambian el hecho de que se mida la pureza de alguien por su vida sexual. Dos niñas del curso insisten que la homosexualidad es pecado, mientras que el resto del curso opina diferente o prefiere no debatir el tema. En el concepto de *“pecado”* conservarían los pecados que son violentos pero piensan que algunos pecados como las relaciones sexuales prematrimoniales o la gula no deberían serlo. En el concepto de la *“familia”* para su experiencia representa *“algo importante y valioso”* porque es algo que siempre ha estado para cada uno de ellos como sujetos.

**Figura 10.**

*Grupo de imágenes: ¿Conceptos debatibles?*



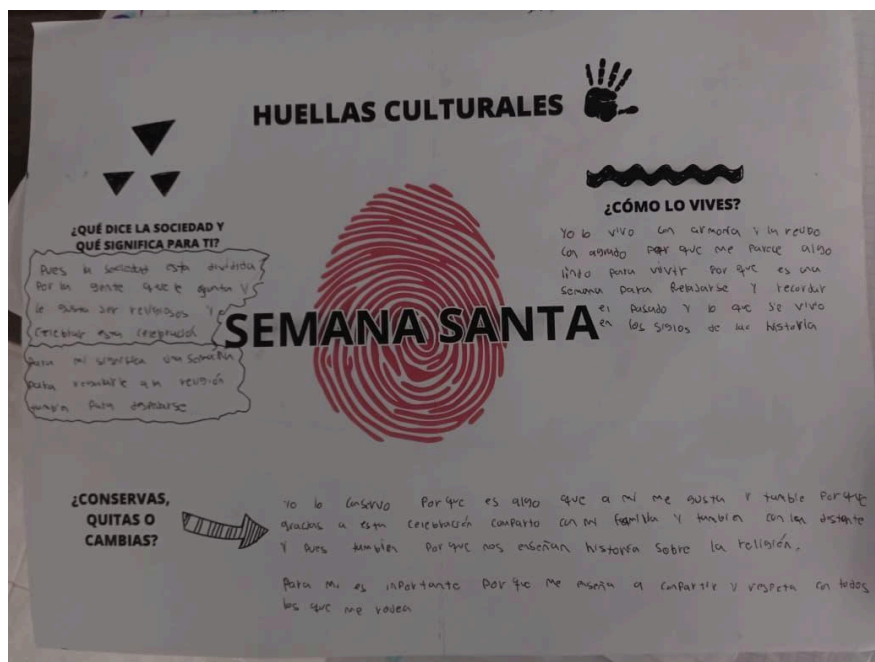
*Nota: Elaboración de estudiantes Actividad Huellas culturales. Fuente propia*

Los estudiantes de grado octavo piensan que la Navidad debe cambiar en tanto duración, ya que debe ser más extensa. Pero no cambiarían esta época ya que así no sea religiosa es de fiesta para todas sus familias, por otro lado la *“Semana Santa”* es algo que piensan que deben conservar la sociedad porque hace parte de las creencias de otras personas para *“ser espirituales”* y en

conceptos como la muerte los estudiantes piensan que es un paso a una vida diferente o un encuentro con Dios sin embargo más allá de las especulaciones espirituales o religiosas piensan que es algo incambiable.

## Figura 11.

### *Festividades y celebraciones religiosas*



*Nota: Elaboración de estudiantes Actividad Huellas culturales. Fuente propia*

Para la actividad de cierre de la implementación de la propuesta se plantea la actividad **Cruces Ladeadas** donde los estudiantes se dividieron nuevamente por parejas y allí ellos debían plasmar según el tema que les correspondiera una síntesis del abordado durante la propuesta, para esto debían abordar las temáticas de la siguiente manera por grupos, atribuyendo características, realizando dibujos y caracterizando personajes:

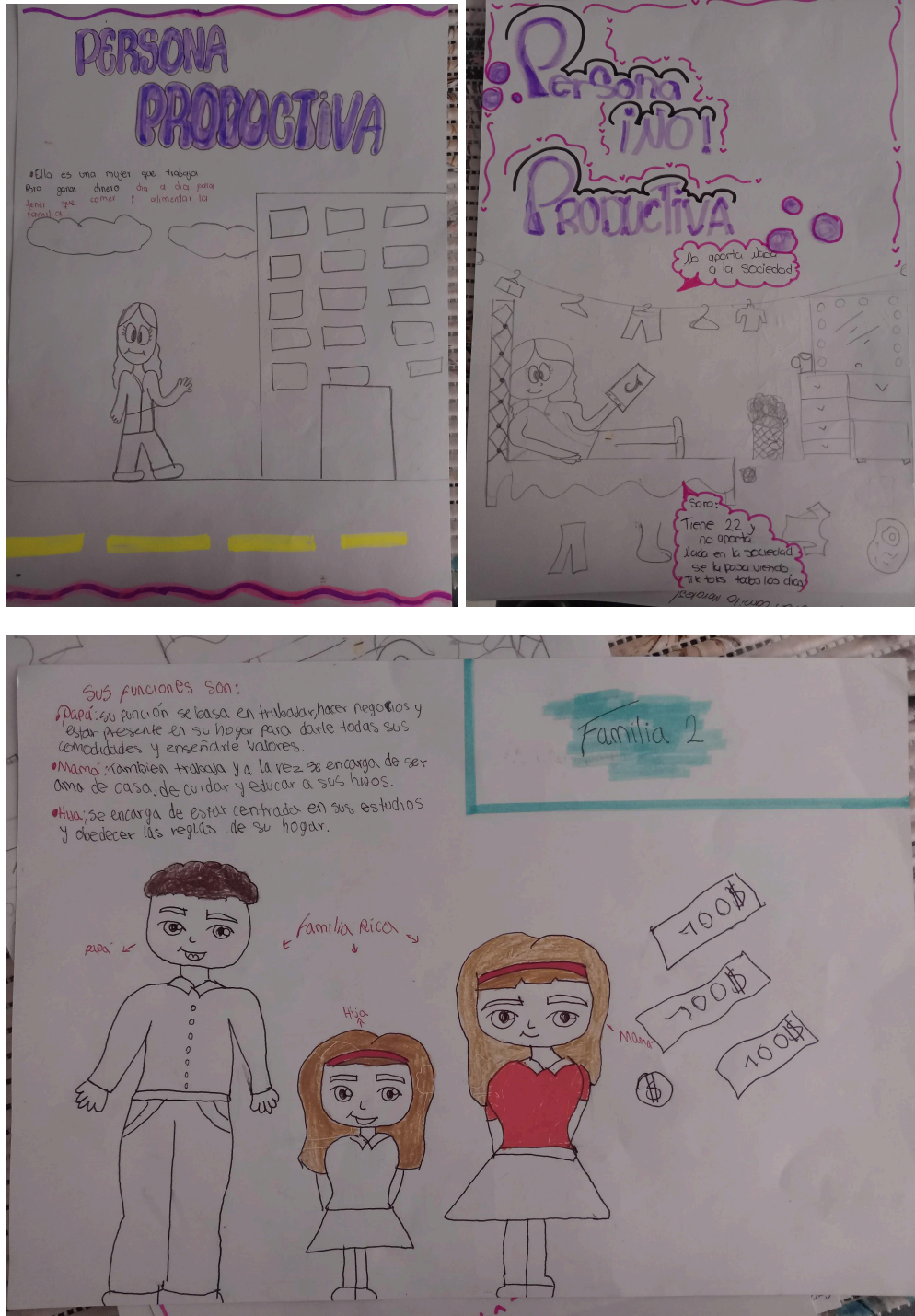
- Comparación de una persona productiva y otra no productiva

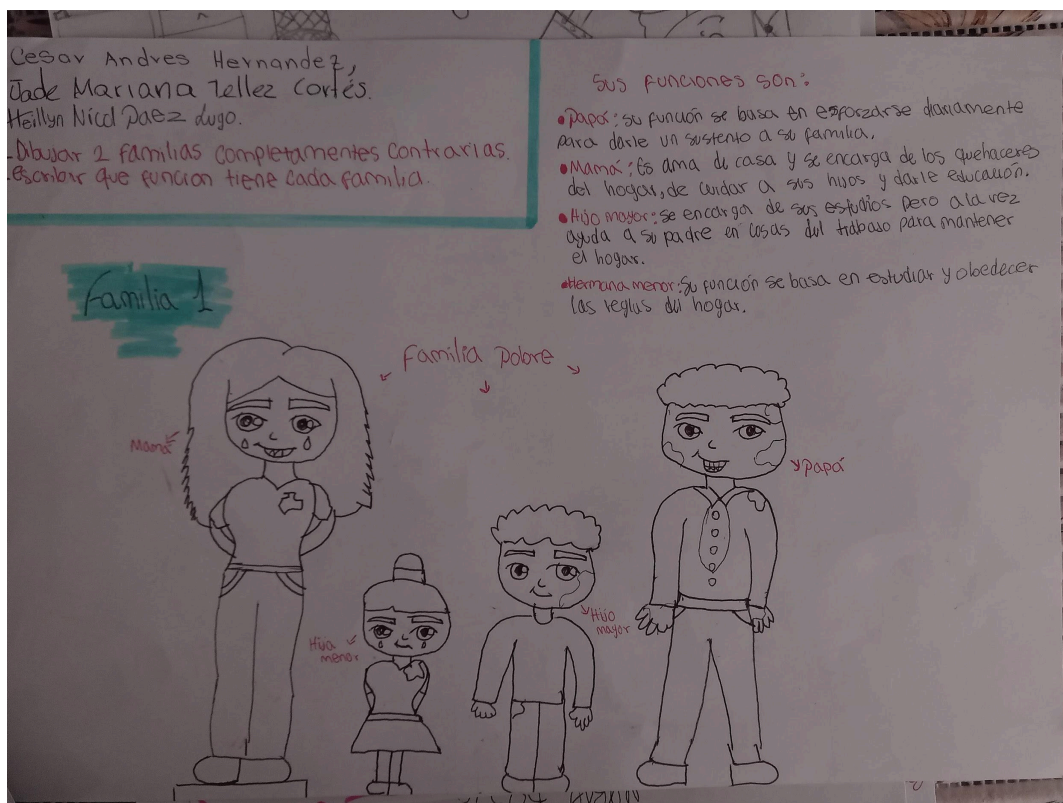
- Comparación entre una familias contrarias con características propias, integrantes y funciones concretas. ¿Qué puede hacer una familia distinta a otra? ¿Qué modelos de familia hay en los estudiantes?
- Estereotipos de género con relación a una monja y una modelo webcam. ¿Qué cosas acepta y qué cosas rechaza la sociedad de estas mujeres?
- La construcción ideológica y doctrinal de una iglesia que que correspondiera verdaderamente las necesidades de la sociedad
- El análisis de dichos del argot popular que emergieron de la religión y canciones que tengan expresiones o frases religiosas sin que la canción realmente lo fuese. (aquí resaltan cantantes de reggaetón y música en inglés)

Es así como la caracterización de una persona no productiva da cuenta de la construcción familiar que han tenido los estudiantes con respecto al progreso, es por esto que ellos caracterizan a una persona no productiva como una persona que *“vive acostada en la cama y viendo tik Toks”* *“no tiene trabajo”* *“se la pasa durmiendo”* *“no estudia”*. Con respecto a las funciones de unas familias contrarias, los estudiantes caracterizan que una primera familia tiene posibilidades económicas y en dónde está compuesta por un papá, mamá y una hija. La función del papá es trabajar y hacer negocios, la de la mamá también es trabajar y se encarga de cuidar la casa, y la hija se encarga de estar centrada en sus estudios y obedecer las reglas del hogar, por otro lado, la segunda familia se caracteriza como una familia pobre en donde el papá se esfuerza diariamente por el sustento de su familia, la mamá es ama de casa y se encarga los quehaceres del hogar el hijo mayor se encarga de los estudios pero a la vez ayuda a su padre trabajando y la hermana menor tiene una función de obedecer y estudiar.

Figura 12.

Grupo de imágenes: composición familiar propia





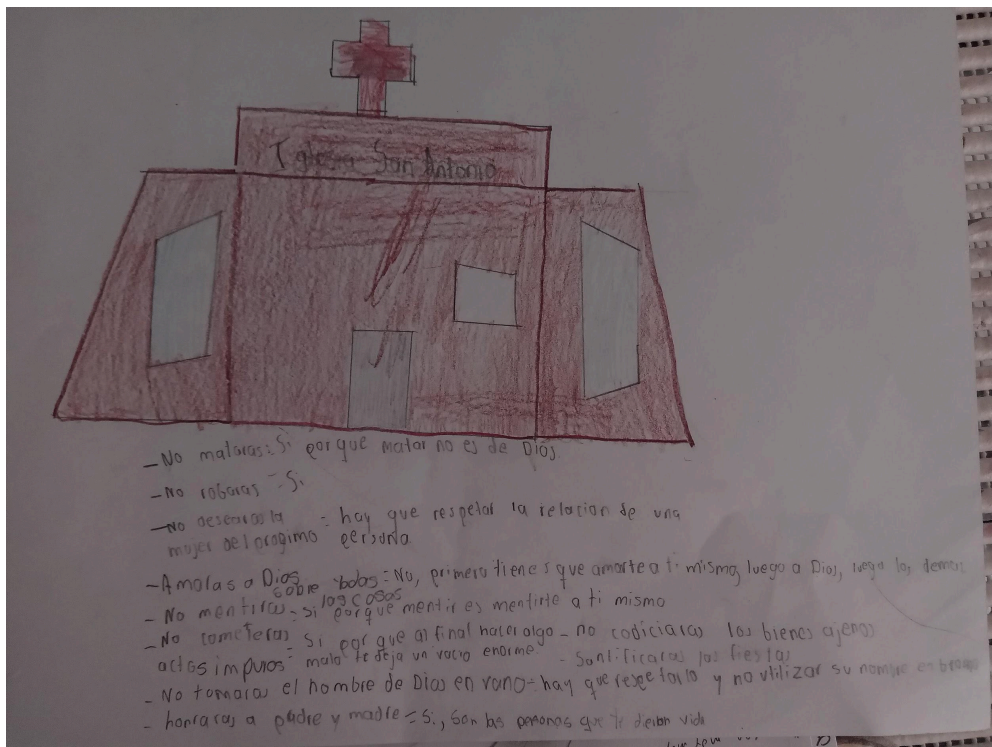
Nota: Elaboración de estudiantes Actividad Cruces Ladeadas. Fuente propia

Con respecto al argot popular los estudiantes reconocen que frases religiosas están involucradas dentro de su lenguaje y las explican dando contexto a ellas, también incluyendo canciones como “Die With A Smile” de Lady Gaga y Bruno Mars y “Ay Dios mío” de Karol G. Una vez terminadas las piezas artísticas y analíticas los estudiantes tuvieron la posibilidad de socializar con sus compañeros en grupos reconociendo que el cristianismo cultural está inmerso no solamente en las edificaciones o templos que se encuentran alrededor de su barrio o de su ciudad sino también dentro de las concepciones que tienen en mente, es por esto que ellos resaltan que si bien la religión llegó de una forma colonial e impositiva a Colombia ya hace parte de su construcción como personas y aunque se distancian, y resignifiquen muchos de los valores cristianos piensan que ya hace parte de la cultura y expresiones normales dentro de la sociedad ya que es la “única forma de

hacer vida”, “ de saber lo que “está muy mal” porque “no sabemos otra forma de vivirla”, y “ya está muy metido en nosotros”. Sin embargo algo que rescataron los estudiantes es que “uno no puede amar más a otros que a uno mismo porque si uno se ama a uno mismo también puede amar a otros incluso a Dios”, es decir que aquí hay una ruptura dado que desde la la religión cristiana se propone amar primero a Dios antes que cualquier cosa

### Figura 13.

*La iglesia ideal*



*Nota: Elaboración de estudiantes Actividad Cruces Ladeadas. Fuente propia*

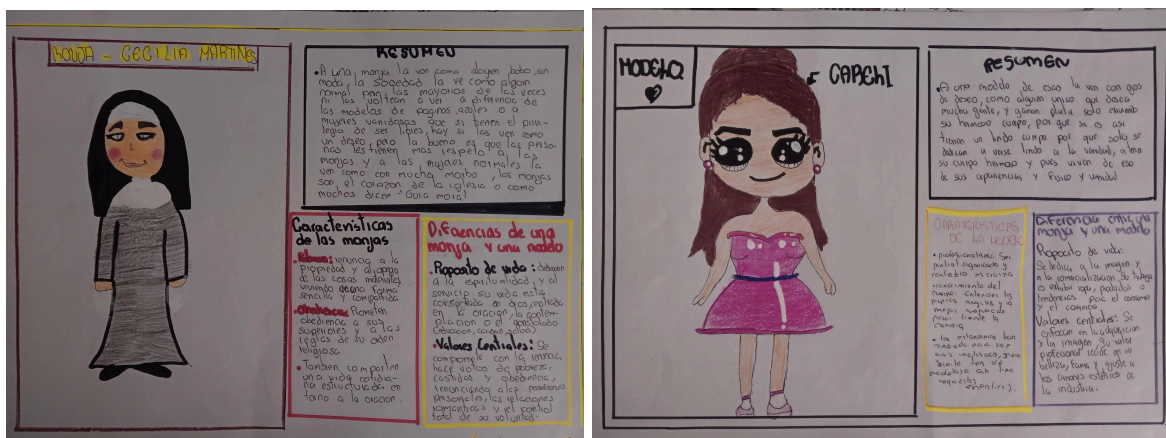
Durante el ejercicio de construir una iglesia con creencias pertinentes a la sociedad los estudiantes debieron aprobar o desaprobar los mandamientos dados en el libro de deuteronomio por Moisés en la Biblia, la mayoría de grupos aceptaron sin refutar todos los mandamientos apoyados en la idea de

que estaban escritos por Dios, mientras que en la imagen se muestra una pequeña refutación que sostiene la idea de amarse a sí mismo.

Por último, se le asignó intencionalmente a un grupo integrado sólo por mujeres el caso de la comparación entre una monja y una mujer webcam en las que si bien hay estereotipos en la monja cómo “boba” y “aburrida”, y en la mujer webcam como “promiscua” pero “bella”. Fue interesante que en la conversación las estudiantes mencionaron que esto generalmente pasa solo con las mujeres, en donde se asigna un juicio de valor “por cómo se visten y hacen” según los conceptos machistas que se apoyan en la religión “o es una morronga, o es una prostituta, o es una virgen”

**Figura 14.**

*Grupo de imágenes: Mujer vs. prejuicios*

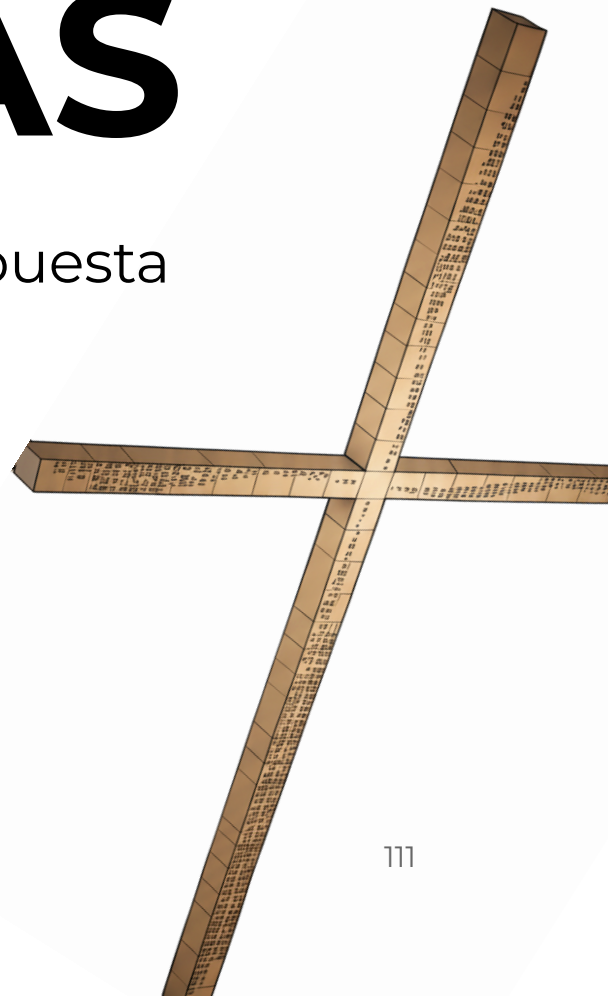


Nota: Elaboración de estudiantes Actividad Cruces Ladeadas. Fuente propia.

CAPÍTULO III

# HUELLAS

voces y resultados de la propuesta



## Figura 15.

*Aula de clase*



*Nota: Clase con los estudiantes, actividad Huellas Culturales. Fuente propia*

Este capítulo se enmarca en la fase de análisis y evaluación de la investigación acción educativa que recoge elementos conceptuales desde el primer capítulo. Al iniciar la conceptualización se plantearon conjuntamente tres ejes de índole educativo relacionados con los objetivos investigativos y los propósitos pedagógicos de esta propuesta. Dichos ejes son claves para dar cuenta de los resultados de esta propuesta. Se vuelven a mencionar:

1. **Dimensionar/Identificar:** Ser realistas entendiendo el papel colonial del cristianismo, nombrando las heridas que dejó, pero también la cultura e identidad que formó, que soporta el funcionamiento de la vida social y que las mismas subjetividades pueden abarcar y apropiarse en el

mundo de las posibilidades de existencia, incluso a través del mismo cristianismo como práctica religiosa.

2. **Deconstruir/Reflexionar:** Es necesario analizar el cristianismo y valorar las apropiaciones y resignificaciones populares o distanciamientos que se expresan en dos sentidos; por existir con otra cosmovisión en medio de la dominación cultural o simplemente mezclar ideas desde el capitalismo, humanismo o cualquier corriente de pensamiento con el sistema de pensamiento cristiano en el mundo del libre desarrollo de la personalidad, del modelo neoliberal y del sistema consumista.
  
3. **Dialogar/Diseñar:** Abrir un diálogo crítico entre identidades históricamente atravesadas, que no coloque al cristianismo como una religión sino como una forma de cultura construida en un proceso histórico colombiano. La crítica a los rasgos coloniales, heteropatriarcales, machistas, segregacionistas y clasistas que puede tener algunas formas de cristianismo no puede buscar eliminarlo bajo ninguna consigna pues aparte de ser una religión, una institución o una ideología, contiene la espiritualidad que es una dimensión fundamental dentro del ser humano. El cristianismo debe ser situado dentro de un proceso histórico que permita construir relaciones más justas y horizontales entre culturas y saberes.

Mencionado lo anterior este capítulo presenta de forma analítica y reflexiva los resultados obtenidos de la investigación acerca de la influencia cultural del cristianismo en la construcción de identidad y subjetividad de los adolescentes del colegio Calandaima IED y por supuesto la experiencia del maestro en formación en el aula.

La idea primigenia de este trabajo de grado era realizar un proceso formativo acerca de las diferentes creencias religiosas en las que conviven los estudiantes en el barrio Patio Bonito, puesto que el escenario religioso si bien es común, también es desconocido tanto por practicantes, como por creyentes y no creyentes. Sin embargo en las observaciones que se realizaron con los estudiantes fue necesario replantear el rumbo del trabajo de grado ya que los estudiantes no demuestran interés por ningún tema que parezca ajeno a ellos, es por esto que para replantear el trabajo de grado fue necesario cuestionarse ¿cómo podrán entender a otros sino se entienden así mismos? ¿Cómo comprender la construcción de sí mismos?

Esta propuesta pedagógica es entonces relevante en tanto no deja de lado el factor cultural de la religión, y tampoco la experiencia de quien la crea, no era necesario mirar una comunidad externa sino a los mismos estudiantes quienes tienen agencia propia y pueden dar cuenta de las herencias y creaciones culturales.

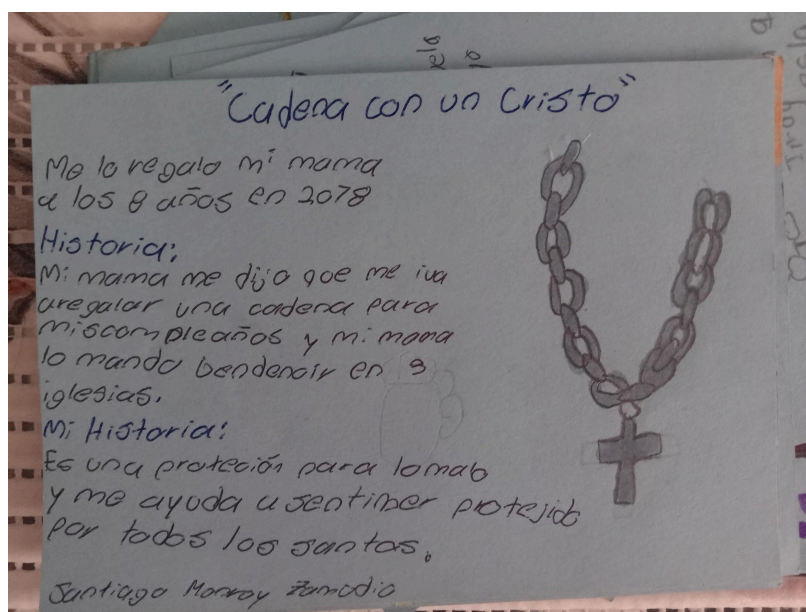
### **1. La identidad en el cristianismo cultural y su espacio de resignificación**

Walsh (2009) plantea que la interculturalidad debe abrirse al reconocimiento de saberes y formas de vida históricamente invisibilizadas, cuando afirma que “la educación intercultural debe implicar un proceso de construcción de nuevas lógicas de poder, saber y ser, que permita el reconocimiento y la validación de epistemes otras” (p. 8). Santos Rego coincide al sostener que “ignorar el hecho religioso en la educación no sólo es empobrecer la comprensión cultural de los pueblos, sino desconocer una de las fuentes más fecundas de identidad colectiva” (2017, p. 14). El diálogo con los estudiantes permitió que la dimensión religiosa y cultural del cristianismo en la vida

social, se reconociera como parte constitutiva de las identidades juveniles y, al mismo tiempo, abre espacios para su problematización crítica.

### Figura 16.

#### Símbolos de Cristo



*Nota: Elaboración de estudiantes Actividad Nuestro Museo. Fuente propia.*

A través de las actividades que plantearon el reconocimiento de símbolos y narrativas como la actividad Nuestro Museo, se entiende que la influencia del cristianismo en los estudiantes se da principalmente en su historia familiar por medio de los sentidos de protección y amor que esto provoca. Es decir que aunque muchos de los adolescentes no sean practicantes de alguna denominación cristiana, preservan elementos como medallas, cruces y devociones por haber sido heredadas de sus familias, lo que reproduce en la vida social imaginarios en torno a la protección, seguridad y el amor reflejado en elementos materiales y la idea de Dios.

A partir de los diálogos y actividades iniciales como la elaboración de flyers y las conversaciones sobre costumbres familiares como los matrimonios y bautizos, surgieron múltiples manifestaciones del cristianismo cultural interiorizadas en su identidad: el uso de expresiones como *“Dios quiera”*, *“gracias a Dios”* o *“si Dios lo permite”* la valoración moral del bien y el mal asociada a ideas de pecado o perdón; y la costumbre de celebrar festividades como la Navidad, la Semana Santa o el Día de la Virgen sin cuestionar su origen religioso. Este no cuestionamiento establece una cultura predominante que obvia el hecho de que la religión esté involucrada en las nociones y toma de decisiones personales.

Estas manifestaciones culturales confirman lo señalado por Torres Carrillo (2006), quien afirma que *“la subjetividad cumple funciones cognitivas, prácticas e identitarias, pues aporta los materiales desde los cuales los individuos definen su identidad y sus pertenencias sociales”* (p. 4). En este sentido, la propuesta permitió que los estudiantes comprendieran cómo su identidad está tejida con elementos simbólicos heredados, que van más allá de la religión formal y se inscriben en la cultura, la moral, la familia y el lenguaje, un ejemplo de este, es el valor a la Navidad (espacio gestado por el nacimiento de Jesús) porque *“allí parchamos con mis primos y mis tíos”*. Mediante los espacios de diálogo y reflexión, entre ruidos y gritos, los adolescentes lograron resignificar herencias en conversaciones con sus compañeros cercanos. Por ejemplo, el machismo en el juicio a la mujer ha tomado elementos de la religión cuando *“es que siempre está el estereotipo de que los hombres no lloramos, cuando Jesús lloró”*. Esto propuso que ellos reconocieran la cultura donde viven como parte de su historia, pero también como construcciones sociales susceptibles de cambio y reinterpretación.

## 2. El sujeto y su subjetividad interpretativa.

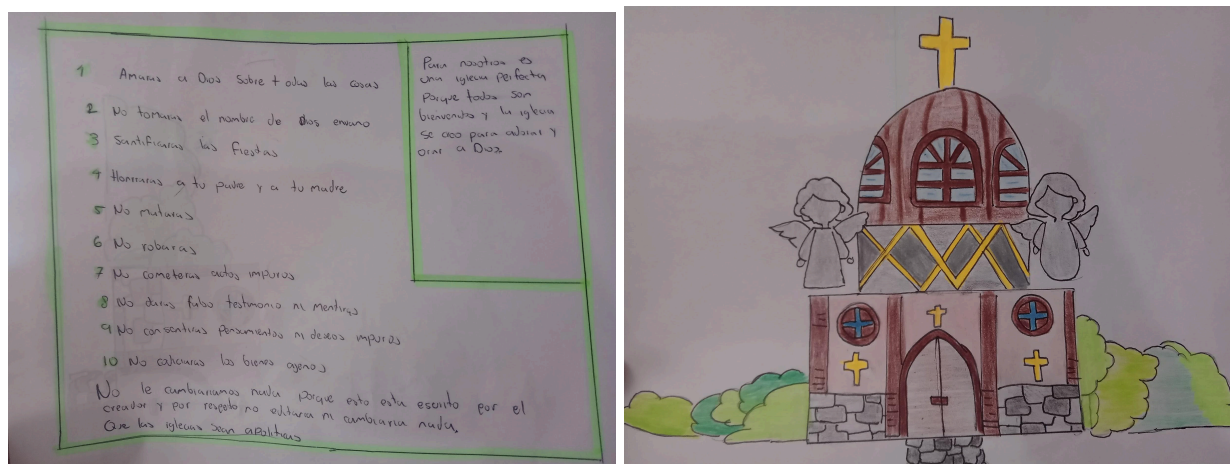
En Huellas culturales dos estudiantes con referencia a pecado fueron enfáticas que aunque la sociedad y la cultura acepte la homosexualidad *“está mal ante la biblia y eso no va a cambiar”* esto propuso un reto con relación al carácter transformador de realidades oprimidas de la interculturalidad, ya que si bien la estudiante estaba de acuerdo en que todos merecen respeto y puede convivir pacíficamente con homosexuales, ella desde su forma de pensar subjetiva no lo piensa aceptar. ¿La interculturalidad puede acoger y defender posturas no-violentas de una subjetividad construida desde “la hegemonía”? Esta pregunta se realiza porque la estudiante mencionó *“no soy homofóbica, simplemente me da igual lo que hagan con sus cuerpos, lo que me da rabia es que quieran meter cosas que no tienen nada que ver con Dios”*

Estos comentarios surgieron por la pregunta de una estudiantes que preguntó a la clase si ser homosexual era pecado, a lo que los estudiantes escucharon atentos los comentarios del párrafo anterior. Esto es relevante porque apela a la forma de reproducción social, la ética, la moralidad y las construcción de subjetividad influenciada por la religión por parte de la estudiante como sujeto, ella toma postura moral y política sobre un asunto concreto. La intersubjetividad en comentarios que otros escuchan y reflexionan internamente, lo que como maestro es un reto de convivir con pensamientos que ante la interculturalidad pueden verse opresivos, pero que al pretender que la estudiante piense de forma contraria, podría violar su libertad de expresión, religiosa y de pensamiento. Seguido a esto la fase de reflexión, que incluyó debates, el museo y relatos personales, los estudiantes comenzaron a cuestionar nociones previamente asumidas como universales, tales como la idea de que solo el cristianismo define lo correcto o moral *“ser*

bueno es prácticamente comportarse como otros quieren”, “ser bueno, es seguir lo que pusieron en los mandamientos”

### Figura 17.

Grupo de imágenes: Mandamientos en tensión



Nota: Elaboración de estudiantes Actividad Cruces Ladeadas. Fuente propia.

Además, se observó que los estudiantes empezaron a valorar las expresiones culturales del cristianismo y reconocieron que hace parte de sí mismos como una forma de llevar la espiritualidad, a pesar que se esperaba encontrar en un colegio público sujetos no religiosos, se puede denotar que varios estudiantes no solo tienen herencias religiosas, sino también llevan su espiritualidad desde allí. Por otro lado, algunos adolescentes asocian la música popular o el reguetón con valores “mundanos”, mientras que otros la defendieron como expresión legítima de identidad, generando discusiones que visibilizan la tensión entre moral religiosa y cultura juvenil. Estas conversaciones reflejaron la internalización de lo que Walsh (2009) denomina “interculturalidad crítica”, entendida como la posibilidad de “construir relaciones de poder distintas y horizontales en el encuentro de saberes” (p. 10).

### **3. La interculturalidad como práctica educativa transformadora**

Implementar Cruces ladeadas como una propuesta intercultural significó que como maestro se debió asumir una postura respetuosa no sólo frente a las opiniones de los estudiantes sino también a su forma de actuar. Desde el principio se escogió un curso estereotipado como “difícil” dado que sería la primera experiencia docente en un ciclo de clase con un grupo de adolescentes. Ellos participaron en la creación de productos simbólicos donde expresaron su visión sobre la relación entre religión, cultura e identidad y de estas producciones emergieron lecturas interculturales del cristianismo, en las que los adolescentes lo reconocieron no solo como herencia espiritual, sino también como fuente de normas, estéticas y lenguajes que estructuran la sociedad. Por ejemplo, algunos representaron la cruz como símbolo de protección y sacrificio, mientras que otros la interpretaron como un signo religioso ajeno.

Estas representaciones confirman la tesis de que la interculturalidad no se enseña, sino que se experimenta como práctica reflexiva y situada. Los estudiantes no solo identificaron las huellas del cristianismo cultural, sino que también comprendieron cómo estas influyen en sus ideas de vida, en la manera de juzgar lo correcto o incorrecto, y en su relación con los otros. Como señaló uno de ellos durante el cierre *“Todos tenemos una cruz, pero no siempre es igual; depende de la historia de cada uno”*.

Cruces ladeadas logró transformar la experiencia educativa del maestro en ciencias sociales posicionándolo investigador de la cultura, ya que durante las sesiones, no sólo se pensó en las actividades que respondieron a un sentido no parametral (apostando por las necesidades y la experiencia de vida de los estudiantes), sino también se pensó en cómo los estudiantes existían en un mundo social con características propias y por qué eso construye

conocimiento académico y nociones de comunidad y aportes a la experiencia de vida.

En un país donde existe uno de los mayores conflictos que se han generado desde la concepción dogmática de la religión cristiana entre protestantes y católicos, y el desplazamiento “secular” de un estado laico, reproducir como adolescente subjetividad o experiencia en la cultura parte del distanciamiento y acercamiento de los sujetos frente a las declaraciones que hace la religión. Como los estudiantes no creyentes toman inconscientemente elementos del lenguaje como “*Ay Dios mío*” puede plantearse la diferencia entre creencia y sentimiento “mientras el concepto de creencia implica la certidumbre de que algo existe o tiene que existir, el concepto de sentimiento se relaciona con intuición valorativa. Un ideal como el de perfección moral no exigiría necesariamente la creencia previa en una existencia divina.” (Campos, 2013, p.65) es decir que si bien la religión implantó un modelo moral, este es aplicable a la sociedad sin necesariamente interiorizar creencias espirituales como Dios, o enseñanzas de Jesús.

El carácter conflictivo de estudiar la identidad juvenil debe , señalado por Plazas Prieto (2017), debe entender sus emociones, sus sentimientos, sus luchas y sus dolores, lo que puede dialogar directamente con la noción de interculturalidad crítica propuesta por Walsh. Mientras Plazas enfatiza que “las identidades juveniles no se constituyen de manera lineal ni estable, sino que se construyen en medio de tensiones y cambios constantes” (p. 78), Walsh plantea que la interculturalidad debe concebirse como un proyecto transformador desde el maestro que enfrenta esas tensiones “la interculturalidad crítica es praxis de vida, de lucha y de esperanza, que se encamina a transformar no solo relaciones sociales, sino también patrones de poder, saber y ser que han sido históricamente impuestos” (Walsh, 2009, p. 67).

Los resultados de Cruces ladeadas evidencian que, aunque los estudiantes reconocen elementos comunes entre la tradición cristiana católica y otros cristianismos como la centralidad de la figura de Jesús, ciertos valores morales o el uso de símbolos como la cruz, también identifican diferencias significativas en las formas de culto, en las prohibiciones y en la interpretación de lo sagrado, lo cual se refleja en tensiones simbólicas que emergen en sus conversaciones y relatos: algunos asocian el catolicismo con ritualidad tradicional y sacramental, mientras que perciben otros cristianismos como más normativos o más centrados en la experiencia emocional lo cual impacta de mejor forma sus vidas.

Esta diferenciación permitió comprender cómo el entendimiento colectivo no es homogéneo y cómo sus influencias pueden ser incluso contradictorias dentro de una misma subjetividad adolescente. Asimismo, se observó una tendencia fuerte hacia formas de religiosidad sin institución o incluso sin Dios, expresadas en frases como *“yo creo a mi manera”* o *“creo en la energía”*, lo cual configura identidades más fluidas, híbridas y autónomas. Aunque estas nuevas búsquedas no se desligan del todo del judeocristianismo, pues se mantienen dentro nociones heredadas como la idea de justicia, propósito, culpa o salvación simbólica, sí la reinterpretan desde referentes contemporáneos, especialmente ligados a la autonomía personal, la afectividad y la autoayuda. Por otro lado, se hizo evidente que la herencia cultural cristiana se entrelaza con otros factores como la clase social, las concepciones de género y los proyectos de vida. Los estudiantes en un contexto popular tienden a valorar la fe como soporte emocional y comunitario, mientras que quienes cuestionan los roles de género tradicionales identifican en el cristianismo ciertos patrones patriarcales que desean transformar. Esta subjetividad es para algunos, un motor de esperanza; para otros, es un marco que necesitan resignificar para construir su propio proyecto de vida. De este modo, los resultados muestran que la

comprensión generacional del cristianismo no es homogénea ni pasiva, sino una reinterpretación activa donde tradición, modernidad y diversidad intercultural convergen en la construcción de nuevas formas de identidad y subjetividad.

## CONCLUSIONES

A partir de la interculturalidad, es evidente la presencia del cristianismo como cultura hegemónica sin importar cómo se simbolice, ya que independiente del uso o conceptualización que cada sujeto le de, es una representación y evidencia de cómo la cultura colonial sigue presente en prácticas cotidianas de los adolescentes, y que han sido adquiridas de forma subjetiva.

Los adolescentes a través de sus formas de pensar, vestir, hablar, y relacionarse permiten identificar que el ser humano es débil sin una creencia o construcción de verdad. El ser humano es frágil si la moralidad y su verdad no existe, ya que cuando se quita la verdad de Dios expresada históricamente en la Biblia, cualquier cosa es permitida, se puede matar o robar sin razón. La moralidad se vuelve relativa cómo indica una estudiante “*todo el mundo vive bajo su verdad pero eso es peligroso*”. Lo relativo desarma la moralidad que desde el cristianismo es firme, estable y consistente basado en lo que es y no en lo que se considere. Sin embargo, la investigación permite vislumbrar esos “sincretismos mentales” entre la creencia y la apertura a los pensamientos progresistas impulsados por las redes sociales que no tienen congruencia con el cristianismo hegemónico.

Mencionado lo anterior, la implementación de la propuesta pedagógica *Cruces ladeadas* permite evidenciar que los estudiantes de grado octavo del

Colegio Calandaima I.E.D reconocen que su identidad y subjetividad están profundamente atravesadas por la influencia cultural del cristianismo, aun cuando muchos de ellos no se consideran religiosos en sentido estricto.

A través de las actividades reflexivas, narrativas y artísticas, los adolescentes descubrieron cómo ciertos modos de pensar, sentir y actuar desde el lenguaje cotidiano hasta las nociones de moralidad, familia, amor, trabajo o muerte se encuentran impregnados de significados heredados del cristianismo. Los hallazgos coinciden con lo planteado por Torres Carrillo (2006), quien entiende la subjetividad como “un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial” (p. 3). En este sentido, la propuesta contribuyó a que los estudiantes reconocieran esas huellas que heredaron y aprehendieron involuntariamente del mundo social, y que internalizados pueden ser reinterpretados y resignificados según su subjetividad o experiencia de vida.

Por otro lado, desde una perspectiva teórica, Cruces ladeadas permitió abordar el cristianismo no como doctrina, sino como un sistema cultural que estructura prácticas sociales y modos de vida. En los ejercicios de análisis y diálogo, los adolescentes lograron identificar cómo la religión ha influido en las tradiciones familiares, el arte, la música, el lenguaje y las normas sociales. De acuerdo con Peter Berger (1967), el cristianismo cultural dota de sentido la realidad social y orienta la acción humana, función que se hace evidente cuando los adolescentes asocian el bien y el mal, la culpa y el pecado, con principios propios cristianos que siguen operando en su vida personal. Es por esto, que el valor educativo intercultural de la propuesta radicó en que este reconocimiento no se limitó a la aceptación pasiva, sino que, en coherencia con la pedagogía crítica se hizo conciencia de lo “inconsciente” en la cultura

colombiana, se llevó a la comprensión de que toda cultura no es ajena a la influencia externa (en este caso europea y hebrea) y que puede ser objeto de análisis, diálogo y transformación según los intereses individuales.

Pedagógicamente, los resultados demuestran que una propuesta basada en la didáctica no parametral posibilita una experiencia educativa más innovadora teniendo en cuenta que la escuela ha tenido un camino enfocado en la academia sin complementarlo con el estudio al sujeto a quién se enseña. Por otro lado, actividades desarrolladas como la creación de flyers autobiográficos, los debates sobre símbolos religiosos, las expresiones artísticas y escritos creativos, facilitaron procesos de autoexploración y expresión subjetiva donde los estudiantes pudieron reconocerse a sí mismos como sujetos creativos, históricos y culturales.

En coherencia con la interculturalidad crítica de Catherine Walsh (2009), esta experiencia permitió comprender que la educación no debe centrarse en la homogeneización, sino en la apertura al diálogo entre saberes, creencias y formas de existencia diversas incluyendo al sujeto cristiano. Así, Cruces ladeadas contribuyó a la valoración de la diferencia y de las múltiples verdades, ya que si bien la interculturalidad propone el reconocimiento de las verdades subjetivas de cada comunidad, también se deben reconocer las verdades enmarcadas desde la religión. Por esto, Cruces Ladeadas aporta transformando el aula en un espacio donde la fe, la cultura y la subjetividad se encuentran para ser comprendidas y resignificadas desde la reflexión compartida, encontrado los puntos en común de una cultura ladeada, donde las verticalidades violentas pueden superarse reconociendo la construcción histórica común.

Los estudiantes reconocieron que su subjetividad no es una construcción aislada, sino un tejido de influencias históricas, familiares y sociales donde el cristianismo desempeña un papel fundamental. A través del proceso

educativo, comprendieron que esas “cruces” no son cargas inamovibles, sino símbolos que pueden inclinarse, reafirmarse, transformarse y dialogar con otras formas de sentido. Desde allí, Cruces Ladeadas se consolida como una experiencia pedagógica que demuestra la posibilidad de enseñar religión y cultura desde las ciencias sociales, sin dogmatismos religiosos o políticos sino más bien desde la reflexión y la diversidad.

Este trabajo contribuye a pensar la escuela como un territorio de encuentro donde el conocimiento se construye desde el diálogo y la esperanza en un mundo caído. En este sentido, si bien la propuesta no llevó a superar micro-violencias o a que los estudiantes validaran completamente otros discursos y formas de vida distintos a ellos, sí logró formar sujetos que se autoreconocen y toman decisiones informadas. Sujetos que no solo ven conocimiento académico en la escuela, sino también conocimiento humano, formándose como sujetos capaces de mirar con libertad su cultura, cuestionarla, comprenderla y reconstruirla a partir de cruces invisibles que atraviesan sus vidas.

Finalmente, es importante mencionar la razón personal del nombre “Cruces Ladeadas” como reflexión de ser y estar en la academia. Las cruces ladeadas son una metáfora ante la histórica pérdida de sentido del cristianismo debido a la cultura. Institucionalizar y estandarizar conceptos bíblicos, confundió aquella vivencia interna y espiritual del sujeto, con el cumplimiento de prácticas, leyes y tradiciones que la subjetividad da por sentado. Las cruces ladeadas reflejan la falta de capacidad y la negación del ser humano para entender los principales conceptos de la fe, al cambiar su verdad y utilizar argumentos para legitimar y reproducir formas de opresión que se viven en lugares como la escuela y la universidad. Por lo tanto, jamás se perderá la esperanza de una sociedad que en libertad es consciente del cristianismo y es capaz de enderezar las cruces ladeadas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alfárez, D. (2019) *Historias de vida que se relacionan con Dios: una aproximación sociológica al estudio de los mecanismos de difusión cultural y procesos de evangelización de la Iglesia Cristiana El lugar de su Presencia*. Bogotá, Colombia. Universidad del Rosario <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/1daedfa3-92a1-47bc-8d53-cf79ef249358/content>.
- Álvarez, R., Cardozo, M., & Mejía, J. (2018). *Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia*. Universidad de Cundinamarca.
- Apple, M. W. (2015). Conocimiento, poder y educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 13–64.
- Badilla Cavaría, L. (2006). *Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa*. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42–51. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4790881>
- Badillo, J. (2006). *Investigación educativa: fundamentos y enfoques*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Berger, P. L. (2006). *El dosel sagrado: Elementos para una sociología de la religión*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1967).
- Campos, M (2013) *El rol del pensamiento cristiano en la formación de la idea de subjetividad*. Lima, Perú. Universidad Nacional de San Marcos.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica* (3.ª ed.). Ediciones Morata.

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Choza, J. (2003) *Metamorfosis del Cristianismo: ensayo sobre la relación entre religión y cultura*. España, Editorial Thémata.
- Coneo Rodríguez, J. A. (2017). *La tradición hispánica en la construcción de la identidad nacional colombiana. Una mirada a partir del Caribe 1886-1902* [Tesis de pregrado, Universidad de Cartagena]. Repositorio Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/9788825f-dd40-4fdd-94fa-b4ade4adcd25>
- Cortés Daza, J. E. (2011). *La religión como institución cultural* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio UPTC. [https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/8983/1/Religion\\_como\\_insti-tucion\\_cultural.pdf](https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/8983/1/Religion_como_insti-tucion_cultural.pdf)
- Cortés Sánchez, Y. M. (2024). *La educación intercultural como alternativa en la en la proyección de futuro de los jóvenes de Algeciras, Huila. Un estudio de caso desde la experiencia pedagógica del maestro Jairo Yesid Hernández Sánchez.* Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/63283/ymcortess%20%281%29.pdf?isAllowed=y&sequence=3>
- Cristancho Altuzarra, J. G. (2017). El enfoque sociocrítico: ¿una perspectiva de investigación en vía de extinción? *Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química (ReLAPEQ)*, 1(1), 203–221.

DANE (2020). *Diversidad religiosa, valores y participación política en Colombia*. Colombia.

De la Pava Villa, L. F., Negrete Arroyo, M. F., & Renjifo Fernández, V. (2020). *Prácticas religiosas en la escuela: una posibilidad para el desarrollo de la dimensión social y espiritual*. Universidad de Antioquia Repositorio Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/87fc6e23-60ab-4a7f-a3cb-bd6cee804670>.

Escobar, R. A. (2017). El derecho a la libertad religiosa y de cultos en Colombia: evolución en la jurisprudencia constitucional 1991-2015. *Revista Prolegómenos Derechos y Valores*, 20, 39, 125-138. DOI: <http://>

Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI Editores.

Figuerola Salamanca, H. H. (2010). Historiografía sobre el protestantismo en Colombia: un estado del arte, 1940-2009. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 37(1), 191-225.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). México: Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

Gómez, C. (2019) *Sobre un manual para una iglesia exitosa: una aproximación sociológica a la rutinización del carisma y el modelo de iglesia celular*. Bogotá, Colombia. Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/bf2df7e2-a864-4c4d-8cdc-1136d5ab2452/content>.

- Guerrero López, R. M. (2003). *El sincretismo religioso en las prácticas*. Repositorio Universidad de Nariño. <https://sired.udenar.edu.co/14409/1/9069.pdf>
- Guevara, L. (2022) *Estudio de caso: Transformaciones comerciales y territoriales en el Barrio La Castellana del 2012 al 2019 por el fenómeno neopentecostal de la Iglesia El Lugar de Su Presencia*. Bogotá, Colombia. Universidad Externado de Colombia <https://bdigital.uexternado.edu.co/flip/?pdf=https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/c61286f0-b890-4288-8213-8ed142d9eedf/content>.
- Jiménez, A. (2014) *El protestantismo e iglesias evangélicas en Colombia: sistema de creencia y práctica religiosa popular*. *Methaodos revista de ciencias sociales*, 2013, 1 (1): 105-117.
- Montoya Herrera, J. A. (2013). *Formación religiosa en la relación currículo-cultura* [Universidad Católica de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/entities/publication/b7ffa9a5-db1b-447b-8178-29ea71b7f9d2>
- Pérez-Agote, A. (2016) *La religión como identidad colectiva: las relaciones sociológicas entre religión e identidad*. Universidad Complutense de Madrid, *Papeles del Ceic* Vol 2016-2, 155.
- Plazas Prieto, M. S. (2017). *El problema de las identidades juveniles en los estudiantes de grado once, del Colegio Saludcoop Sur IED*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Repositorio Universidad Distrital. <http://hdl.handle.net/11349/7018>

- Quintar, E. (2009). *Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 31(1), 119–133. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>
- Quintar, E. (2021). *Didáctica no parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza*. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, 19(26), 79–94. <http://revistas.academia.cl/index.php/pf>
- Ramos, D. (2015) *La incorporación religiosa de jóvenes a través de la alabanza en la ciudad de Puebla*. Ciudad de México, Universidad Autónoma de México
- Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa: Fundamentos y aplicaciones*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Rodríguez Santamaría, Y. C. (2018). *Enseñanza de las ciencias sociales a partir de la música, a la luz de la pedagogía planetaria* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/13726>
- Rodríguez, S. A., & Carvajal, I. M. (2024). El método sociocrítico de la investigación: subjetividad y complejidad. *Revista Ethos*, 15(1), 1–45. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.
- Rosero, X. C., Rosero Cuaichar, Y. M., Rodríguez Pénate, I. K., & Tamayo Mahecha, D. P. (2019). *Influencia de la Educación Religiosa Escolar a la diversidad cultural* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/48234>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa. Quinta edición*. Bilbao, Universidad de Deusto.

Santos Rego, M. A. (2017). *La educación intercultural y el pluralismo religioso: propuestas pedagógicas para el diálogo*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Secretaría de Educación de Bogotá (2020). *Lineamientos de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstream/s/71bf1010-4b81-451e-a8bc-3c57eb8ec495/content>

Secretaría Distrital de Planeación. (2019). *Análisis de la encuesta a familias del distrito: Diversidad de los hogares bogotanos (Boletín 4)*. Alcaldía Mayor de Bogotá

Solís, M. (2019) *El sujeto religioso y la intersubjetividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Tópicos del Seminario, 41. Enero-junio 2019, pp. 129-146.

Torres Carrillo, A. (2006). *Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo*. Revista Colombiana de Educación, (50), 86–103. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244005>

Universidad Pedagógica Nacional. (2020). Concepciones de profesores de ciencias en formación inicial sobre interculturalidad y su relación con la enseñanza: reflexiones en el contexto colombiano. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (47), 53-70. <https://doi.org/10.17227/ted.num47-9539>

Vásquez-Tenorio, A. (2020). Sujeto, subjetividad y subjetivación. *Revista Educación y Humanismo*, 22(39), 148–164. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7979777>

Villalobos, R. B. (2018). *Estado del arte sobre educación religiosa escolar (ERE) en Colombia* [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Bolívar]. Repositorio UTB.

<https://repository.ut.edu.co/bitstreams/f1aec81a-acf9-44ec-b42d-41cbcd880413/download>

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 25-38). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir*. En *Educación Intercultural en América Latina* (pp. 45-70). México: Siglo XXI.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Seminario Internacional "Educación Intercultural, Universidad y Sociedad". Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Yepes Cardona, S. (2015). *Educación intercultural en contexto rural: una mirada desde y hacia el currículo* [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia].

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/17df8437-cf29-41f0-9bfe-e5f0bc9302bb>

Zapata González, A. (2021). *El sincretismo religioso en la población afrocolombiana ¿un mecanismo de resistencia?* *Versiones. Revista de Filosofía*, (16), 43-56. Universidad de Antioquia.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/versiones/article/view/348150>

