

**TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN**

**RELACIÓN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD UN ABORDAJE DESDE LAS
EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR**

YENNY PAOLA ARDILA BARBOSA

DAIRA SUSANA CAICEDO ZAMORA

LUZ ÁNGELA MEJÍA ESPINEL

MARÍA ELENA VÉLEZ ROMERO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y
POLÍTICO**

**TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN**

**RELACIÓN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD UN ABORDAJE DESDE LAS
EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR**

TUTOR

DR. RICARDO MAURICIO DELGADO SALAZAR

YENNY PAOLA ARDILA BARBOSA

DAIRA SUSANA CAICEDO ZAMORA

LUZ ÁNGELA MEJÍA ESPINEL

MARÍA ELENA VÉLEZ ROMERO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO SOCIAL Y
POLÍTICO**

16 DE MAYO DE 2013

Artículo 23, resolución N°13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

TABLA DE CONTENIDO	Pág.
Capítulo I. Consideraciones Generales de la Investigación	06
1.1. Introducción	
1.2. Problema de investigación	
1.3. Objetivos	
1.4. Metodología	
Capítulo II.	13
La Universidad desde las Epistemologías del Sur: rupturas y apuestas	
Yenny Paola Ardila Barbosa	
Daira Susana Caicedo Zamora	
Introducción	
2.1 Períodos de desarrollo de la institución universitaria	
2.2. Del monismo epistemológico al reconocimiento de otros saberes: una ruptura necesaria en la institución universitaria	
2.2.1 Ecología de los saberes: una apuesta <i>dialógica</i> de reconocimiento de lo subalterno en la universidad	
2.2.2 Una epistemología otra. Experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador AMAWTAY WASI (casa de la sabiduría)	

- 2.3 El sujeto docente clave de una educación para el reconocimiento: una apuesta pedagógica desde las epistemologías del sur
 - 2.3.1 Práctica docente: de la pedagogía de la negación a la ecología de los saberes
 - 2.3.2 Una pedagogía otra: la apuesta de la UINPI-AW

A modo de cierre abierto

Referencias

Capítulo III.

49

Una propuesta crítica de la educación religiosa escolar desde los planteamientos de Boaventura De Sousa Santos.

Ángela Mejía Espinel

Introducción

- 3. 1 Los fundamentos de la Educación Religiosa Escolar (ERE)
- 3.2 Problematización de la educación religiosa escolar desde la epistemología del sur.
- 3.3 Orientaciones para la educación religiosa escolar desde la epistemología del sur.
 - 3.3.1 La educación religiosa escolar, una experiencia de traducción de saberes y prácticas.
 - 3.3.2 La educación religiosa escolar, un espacio para el reconocimiento de actores críticos y de comunidades diversas.

3.3.3 La educación religiosa escolar, un ejercicio intercultural de saberes y reconocimientos.

3.3.4 La educación religiosa escolar, un ejercicio de hermenéutica diatópica.

3.3.5 La educación religiosa escolar, una experiencia dialógica.

3.3.6 La educación religiosa escolar una propuesta de liberación para los seres humanos.

Referencias

Capítulo IV.

99

Educación religiosa para la emancipación, un aporte desde las Epistemologías del Sur.

María Elena Vélez Romero

Introducción

4.1. No cualquier educación religiosa, una educación religiosa escolar en clave de liberación.

4.1.1. Educación religiosa escolar en Colombia

4.1.2. Campo de indagación investigativa acerca de la educación religiosa escolar.

4.1.3. ¿Qué implica entonces pensar en una educación religiosa escolar liberadora?

4.2. Concienciación, justicia, emancipación y utopía: camino a la liberación.

4.2.1. De la concienciación a la conciencia de frontera.

4.2.2. No hay justicia social sin justicia cognitiva.

4.2.3. Liberación entonces emancipación.

4.2.4. Pluralidad e inclusión, hacia un ejercicio de traducción y hermenéutica diatópica

4.2.5. Esperanza y utopía un camino a la heterotopía.

4.3. Educación religiosa escolar para la emancipación: aporte desde Boaventura De Sousa Santos

4.3.1. Rupturas epistemológicas: educación religiosa escolar que educa para la conciencia de incompletud, la diversidad y la risa. (Concienciación, justicia e inclusión).

4.3.2. Rupturas políticas: educación religiosa escolar que educa para una ciudadanía de alta intensidad. (Emancipación y utopía).

4.3.3. Conclusión

Referencias

CAPÍTULO I

Consideraciones generales de la investigación

Introducción

La presente investigación hace parte de la Línea de Investigación *Educación para el Conocimiento Social y Político* de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Titulado *Relación educación y sociedad: un abordaje desde las epistemologías del sur*, dirigido por el profesor Ricardo Delgado, coordinador de la línea.

Se busca adelantar una aproximación crítica a la relación educación y sociedad tomando como referente de análisis los planteamientos teóricos de la epistemología del sur propuestos por Boaventura de Sousa Santos¹, con el propósito de establecer unas orientaciones educativas tendientes al ejercicio de reinventar los modos de validar el conocimiento dentro de las instituciones educativas.

El documento se ha estructurado en cuatro capítulos. El primero, que tiene un carácter introductorio, expone las consideraciones generales, el problema de investigación, los objetivos y la ruta metodológica empleada. Los capítulos siguientes son tres ensayos de carácter argumentativo.

¹ Doctor en sociología del derecho de la universidad de Yale, profesor de la universidad de Coimbra y de la universidad de Madison , Winconsin y director del centro de estudios sociales de la universidad de Coimbra en Portugal. Entre sus obras más representativas se encuentran: *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia* (2003), *Renovar la teoría Crítica y reinventar la emancipación social. Encuentros en Buenos Aires* (2006), *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social* (2009), entre otras.

El segundo capítulo titulado *La Universidad desde las Epistemologías del Sur: rupturas y apuestas*, pretende ofrecer un marco de comprensión de la ruptura epistemológica que la universidad debe asumir y de la ruptura pedagógica que el docente, desde su práctica debe posibilitar. Estas rupturas responden a la necesidad de rescatar esos saberes que han sido silenciados por el pensamiento occidental, para transformar así la institución universitaria en un escenario dialógico, de reflexión y construcción de esos *otros* nuevos saberes. El ensayo se divide en tres apartados. El primero, expone los períodos de desarrollo de la institución universitaria develando las prácticas coloniales de producción de conocimiento que han validado la construcción de universidad desde una lógica eurocéntrica, para contextualizar las formas de producir universidad. En el segundo apartado, se aborda la ruptura epistemológica que la universidad debe asumir para promover el reconocimiento de otras formas de saber - poder y el enfrentamiento comunicativo entre ellas. En el tercer apartado, se retoman las rupturas pedagógicas que el docente universitario, desde su práctica, debe estar dispuesto a movilizar, ya que una de las principales crisis que enfrenta la educación en general, y por tanto, la universitaria, es la deshumanización, la negación de ese *otro*. Finalmente siguen unas breves conclusiones sobre el tema abordado.

El tercer capítulo se titula *Una propuesta crítica de la educación religiosa escolar desde los planteamientos Boaventura De Sousa Santos*, este documento pretende elaborar una propuesta crítica de la enseñanza de la educación religiosa escolar en Colombia, tomando como referente los

planteamientos del sociólogo Boaventura de Sousa Santos. La propuesta se desarrollará a través de tres apartados, en un primer apartado se buscará acercar al lector a los fundamentos de la educación religiosa escolar en Colombia. En un segundo apartado se realizará una problematización de la educación religiosa escolar que se ofrece actualmente en Colombia partiendo de los estándares formulados por la conferencia episcopal a la luz de los presupuestos de la epistemología del sur. Y en un tercer apartado se expondrán algunas orientaciones para la educación religiosa escolar desde la epistemología del sur.

Por último, el cuarto capítulo titulado *Educación religiosa para la emancipación, un aporte desde las Epistemologías del Sur*, consiste en un acercamiento al grupo de investigación ERE y Liberación de la facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, ofreciendo un marco de comprensión teórica de la educación religiosa escolar en clave de liberación, en diálogo con algunos presupuestos de la epistemología del sur. El ensayo se divide en tres apartados, el primero pretende dar cuenta de la educación religiosa escolar en clave de Liberación a partir de la problematización realizada por el grupo de investigación ERE y Liberación de la facultad de Teología. El segundo apartado es una aproximación al pensamiento del sociólogo portugués Boaventura De Sousa Santos a partir de algunas categorías con las cuales se puede hacer un diálogo efectivo con la reflexión acerca de la educación religiosa escolar en clave de liberación, y el tercer apartado quiere establecer

los aportes de las epistemologías del sur a la ERE liberadora a partir de rupturas epistemológicas y políticas.

1.1. Problema de investigación

La sociedad de la información y el conocimiento está marcada por el neoliberalismo, el proceso de globalización y la formación del capital humano, haciendo de la educación un medio para favorecer el capitalismo cognitivo. Situación que da cuenta de la tensión en el marco del gran contrato social de la modernidad, donde la educación pierde su potencial emancipatorio y liberador y se constituye en un dispositivo de control y de regulación.

Ahora bien, esta pérdida del potencial emancipatorio de la educación es lo que ha llevado a que la universidad y la escuela estén viviendo en este momento de transición paradigmática, una crisis de legitimidad y de reconocimiento. De allí la necesidad de esta reflexión, acudiendo a las epistemologías del sur, orientada a renovar el conocimiento emancipatorio y la teoría crítica a partir de la educación como instancia generadora de conocimiento crítico y emancipatorio.

Con este propósito, se pretende desde las epistemologías del sur, encontrar un conjunto de argumentos que permitan problematizar la relación educación y sociedad, y también, dado el interés de algunas investigadoras, hacer una reflexión crítica sobre las prácticas de la educación religiosa. De esto se derivan algunas preguntas:

1. ¿De qué manera lograr una aproximación crítica a la relación educación y sociedad a partir de los presupuestos de la epistemología del sur propuestos por Boaventura De Sousa Santos, para establecer algunas orientaciones que permitan comprender esta relación en dos escenarios concretos: la universidad y la escuela?
2. ¿Qué implica desde la institución universitaria asumir una epistemología y pedagogía “otra”?
3. ¿Cuál puede ser el aporte de la epistemología del sur a la educación religiosa en Colombia a partir de los postulados de Boaventura De Sousa Santos para favorecer la liberación y emancipación?

1.2. Objetivos

Objetivo general

El objetivo general de esta investigación documental es lograr una aproximación crítica a la relación educación y sociedad tomando como referente de análisis los planteamientos teóricos de la epistemología del sur propuestos por Boaventura de Sousa Santos, con el fin de establecer unas orientaciones educativas tendientes al ejercicio de reinventar nuevos modos de validar el conocimiento y renovar las prácticas pedagógicas hacia la transformación social.

Objetivos específicos

1. Ofrecer un marco de comprensión de la ruptura epistemológica que la universidad debe asumir y de la ruptura pedagógica que el docente, desde su práctica debe posibilitar, haciendo frente a los retos que se le imponen desde la

mercantilización de la educación, resultado de la globalización hegemónica, que concibe la institución educativa como una empresa.

2. Elaborar una propuesta crítica sobre las prácticas de educación religiosa escolar en Colombia desde la epistemología del sur.

3. Ofrecer un marco de problematización y comprensión acerca de la educación religiosa escolar (ERE) en clave de liberación, a partir del diálogo con algunos presupuestos de la epistemología del sur.

1.4. Metodología

La metodología de la presente investigación es de carácter documental con el fin de poder ofrecer un marco teórico de comprensión de la relación entre educación y sociedad desde los planteamientos de las epistemologías del sur de Boaventura De Sousa Santos, abordando dos núcleos problemáticos, uno relacionado con la universidad y el otro con la educación religiosa en Colombia.

La construcción del proyecto de investigación implicó los siguientes momentos:

- a) Selección y delimitación del tema: desde el seminario de investigación II, surgió el interés por abordar la relación educación y sociedad a partir de los planteamientos del sociólogo portugués Boaventura De Sousa Santos, articulándolos con el ejercicio profesional de cada una de las

investigadoras (docentes en el área de ciencias sociales, educación religiosa, docencia universitaria y manejo del área de calidad universitaria).

- b) Acopio de información o de fuentes de información: un acercamiento teórico a la epistemología del sur como conocimiento emergente. Se revisaron diferentes documentos de distintos autores como Boaventura De Sousa Santos, Antoni de Jesús Aguiló, Santiago Castro, Paulo Freire, entre otros. Además se realizó una revisión teórica de experiencias de universidades alternativas en América Latina, tomando como referente práctico la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador.
- c) Organización de los datos y elaboración de un esquema conceptual del tema, a partir de algunas preguntas articuladoras la presente investigación se centró en lo educativo como insumo de comprensión y problematización. Se establecieron algunas categorías como sociedad, emancipación, conocimiento, ciudadanía de alta intensidad, pluralidad, diversidad, universidad, globalización hegemónica, globalización contrahegemónica, ecologías de los saberes, entre otras.
- d) Análisis de los datos y organización del artículo (capítulo de libro) se demarcaron los problemas de investigación de cada capítulo, esto acompañado de un taller de escritura que permitió identificar hipótesis, tesis y estructura.

CAPÍTULO II

La Universidad desde las Epistemologías del Sur: rupturas y apuestas

*Yenny Paola Ardila Barbosa*²

*Daira Susana Caicedo Zamora*³

Introducción

“El desperdicio más absurdo no es el de los bienes de consumo, sino el de la humanidad” Saramago

Los procesos de globalización hegemónica, que implican la reproducción de la civilización occidental, han permeado las fibras más íntimas de la humanidad, convirtiendo a la educación en un producto más del mercado, que debe responder a esas lógicas dominantes, reproduciendo ciudadanos- siervos, como afirma Aguiló, estos “son los sujetos de los derechos sin poder. De la delegación en el Estado y el mercado” (Aguiló, 2009, p. 13), incapaces de ser y

²Yenny Paola Ardila Barbosa (yennyhaskis@yahoo.com, ardila.yenny@javeriana.edu.co) Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidata a Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá; Docente en el área de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación de Bogotá.

³Daira Susana Caicedo Zamora (dairacz@gmail.com, dcaicedo@uniminuto.edu) Trabajadora Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Candidata a Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Coordinadora de Calidad Académica de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

estar en el mundo, dominados por hilos invisibles del neoliberalismo económico.

Ahora bien, la universidad como institución en este contexto ha privilegiado el discurso dominante, este le ha asignado la función de eficiencia funcional en el ámbito productivo que legitima como único criterio de verdad válido el conocimiento científico; esta racionalidad ha promovido un exclusivismo que legitima las jerarquías epistémicas y relaciones de poder entre conocimientos. Cuando la universidad reduce su actividad a unas prácticas hegemónicas, termina por excluir otros saberes epistemológicos, pedagógicos, sociales, políticos y culturales que no encajan dentro del marco de la eficiencia, esto nos obliga a pensarnos como docentes en *otras* formas de ser Universidad.

En esta línea, el presente ensayo hace parte del proyecto de investigación de Maestría titulado *Relación educación y sociedad: un abordaje desde las epistemologías del sur*, dirigido por el Doctor Ricardo Delgado, coordinador de la *Línea de Investigación Educación para el Conocimiento Social y Político* de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

El objetivo principal de este ensayo es ofrecer un marco de comprensión de la ruptura epistemológica que la universidad debe asumir y de la ruptura pedagógica que el docente, desde su práctica debe posibilitar, haciendo frente a los retos que se le imponen desde la mercantilización de la educación,

resultado de la globalización hegemónica, que concibe la institución educativa como una empresa, tomando para ello como principal aunque no única referencia la obra del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos.

Estas rupturas responden a la necesidad de rescatar esos saberes que han sido silenciados por el pensamiento occidental, para transformar así la institución universitaria en un escenario dialógico, de reflexión y construcción de esos *otros* nuevos saberes; vale la pena preguntarnos entonces, ¿qué implica desde la institución universitaria asumir una epistemología *otra*? ¿Qué implica desde la docencia universitaria asumir una pedagogía *otra*?

La docencia universitaria desde esta apuesta política exige dejar el miedo paralizador, reconocer al otro y comprender que somos en la medida en que los otros nos reconocen; por tanto, desde las Epistemologías del Sur se hace un llamado a pensar nuevos espacios de relación que posibiliten la indignación frente a un mundo que niega e invisibiliza al ser humano, asumiendo un proyecto ético político que permita pensar en cada uno de los escenarios en que nos construimos junto con los otros, como lo son la escuela, la familia, el barrio, el mercado, el trabajo, el cine, el bar, etc., para realizar una inserción crítica que posibilite adentrarnos en una problemática social y pronunciarnos frente a ella.

El procedimiento que se siguió para realizar la investigación que dio origen a este ensayo fue la revisión documental, la cual se efectuó tomando como referente teórico algunos textos de Boaventura de Sousa Santos, que

abordan fundamentalmente la globalización y el impacto que esta ejerce sobre la universidad, tratando de proporcionar a través de las principales categorías de análisis del autor, los nuevos retos para una pedagogía universitaria.

También se realizó una revisión teórica sobre experiencias de universidades alternativas en América Latina, tomando como referente práctico la *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador AMAWTAY WASI (casa de la sabiduría) - UINPI-AW*, haciendo visible sus apuestas epistemológicas y pedagógicas.

Se ha estructurado el ensayo en tres apartados. Para contextualizar las formas de producir universidad, el primer apartado, tiene un carácter introductorio, donde se exponen los períodos de desarrollo de la institución universitaria, develando las prácticas coloniales de producción de conocimiento que han validado la construcción de universidad desde una lógica eurocéntrica.

En el segundo apartado, se aborda la ruptura epistemológica que la universidad debe asumir para promover el reconocimiento de otras formas de saber - poder y el enfrentamiento comunicativo entre ellas.

En el tercer apartado, se retoman las rupturas pedagógicas que el docente universitario, desde su práctica, debe estar dispuesto a movilizar, ya que una de las principales crisis que enfrenta la educación en general, y por tanto, la universitaria, es la deshumanización, la negación de ese *otro*. Finalmente siguen unas breves conclusiones sobre el tema abordado.

2.1 Períodos de desarrollo de la institución universitaria

El desarrollo histórico de la institución universitaria devela las prácticas coloniales de producción de conocimiento que la han ido validando desde una lógica eurocéntrica, lo que implica contextualizar las formas de producir universidad. Esta apuesta ética y política apunta a la pluriversalidad, es decir, no se está en el plano de acabar el eurocentrismo, sino que se aboga por una diversidad. Apunta entonces, a desenmascarar los diseños globales de las historias locales, visibilizando así, la multiplicidad de conocimientos, formas de ser, y de aspiraciones sobre el mundo.

Para tal fin se realizará un recorrido histórico de desarrollo de la institución universitaria, que a grandes rasgos muestra tres períodos constitutivos de ésta:

La *Universidad medieval* (siglo XII hasta finales del XV), fue pensada como producto de la imponente cultura europea medieval, donde primaba la razón teocéntrica, resultado de la sociedad católica de la época; las corporaciones artesanales se fueron constituyendo en el espacio de encuentro de maestros y estudiantes, posibilitando las prácticas de enseñanza y aprendizaje a la luz de saberes de carácter artísticos, astronómicos y por supuesto científicos, saberes avalados por el Rey o el Pontífice, que de no ser así eran calificados como inferiores. En este período, por su naturaleza, el maestro pertenecía al clero y en algunos casos, a la rama jurídica.

La *Universidad del Renacimiento* (siglo XV), el carácter teocéntrico en la universidad a causa de las diversas transformaciones sociales, políticas y

económicas, pierde legitimidad y hegemonía frente a la orientación secular. Se recuperó la importancia de materias como la filosofía, la historia, la retórica, la gramática y la poética, saberes del humanismo que se consideraban relevantes. Vemos por tanto, cómo Dios deja de ser el eje de su acción.

La *Universidad de la Modernidad Ilustrada*, (siglo XVII y XVIII), la universidad prioriza el conocimiento científico moderno, al que se le atribuye una única forma de conocimiento: ser objetivo y racional, que participó en el proceso de inferiorización de los conocimientos y saberes atesorados por grupos históricamente excluidos. La preferencia universitaria concedida a la ciencia contribuyó al epistemicidio de saberes y prácticas no occidentales (Santos, 2006, p. 68) saberes orales, míticos, visuales, todo un acervo impagable de formas de conocimiento que puede llamarse sabiduría. El resultado fue la ignorancia de diversidades múltiples: epistémicas, económicas, políticas, sociales y culturales.

Como vemos, si bien la universidad medieval institucionalmente no estaba tan formalizada, sí era más diversa, pero en la medida en que con la ilustración la razón se vuelve la brújula en la que se sustenta el imaginario de progreso y de desarrollo, se privilegió el conocimiento científico y se empezaron a marginar saberes epistemológicos, pedagógicos, sociales, políticos y culturales que no encajaban dentro del marco de la eficiencia.

Desde esta mirada histórica de la institución universitaria, se hace necesario plantear otras formas para poder decolonizar el conocimiento,

encontrando salidas para desmontar el episteme moderno y ver cómo todos los saberes socialmente deslegitimados e invisibilizados pueden complementarlo y enriquecerlo.

No cabe duda que la colonialidad y la modernidad son dos caras de la misma moneda, la una no existe sin la otra; sin embargo, la intención, es restituir de los ideales de la modernidad la importancia del conocimiento como un ejercicio de emancipación, abogar por una diversidad desde la institución universitaria, en palabras de Castro:

“Ampliar el campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad, que apunte a desenmascarar los diseños globales de las historias locales, visibilizar la multiplicidad de conocimientos, formas de ser, y de aspiraciones sobre el mundo, objeto del proyecto decolonial, entendido como un proceso de emancipación de las heridas que nos quedan del proceso de colonialidad, que se pretende constituir como un paradigma que emerge de las experiencias del otro que ha sido invisibilizado por el paradigma eurocéntrico” (2007: p. 90).

Entonces, ¿qué implica desde la institución universitaria asumir una epistemología *otra*?

2.2. Del monismo epistemológico al reconocimiento de otros saberes: una ruptura necesaria en la institución universitaria

La ruptura epistemológica de la universidad ha sido abordada desde los planteamientos críticos de las Epistemologías del Sur⁴, este punto de partida permite hacer una lectura que se ubica desde una postura política, donde la universidad es problematizada no desde los postulados académicos tradicionales de producción de la ciencia social, sino a través de las principales categorías de análisis que propone el Sociólogo portugués Boaventura De Sousa Santos.

Desde esta perspectiva, el diálogo de las Epistemologías del Sur se produce con las tradiciones teóricas y metodológicas de la educación popular y el postcolonialismo. En el presente ensayo, se exponen diversas posturas las cuales permiten justificar por qué la razón occidental puede considerarse como una práctica de razón indolente⁵ y aporta nuevas perspectivas para pensar la universidad desde el diálogo y la confrontación de las Epistemologías del Sur

⁴De acuerdo con De Sousa (2011), las Epistemologías del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, el sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas.(parr.15)

⁵De Sousa plantea una crítica al modelo de racionalidad moderna occidental, a la que llama *razón indolente*, concepción heredada de Leibniz, y propone como alternativa a dicho modelo la *razón cosmopolita*, ésta razón se funda en tres procedimientos metasociológicos: la sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias y el trabajo de traducción.

con el pensamiento hegemónico del norte global, y el pensamiento crítico eurocéntrico.

Ciertamente, la universidad como institución a partir de la modernidad ha legitimado el conocimiento científico y su racionalidad, como el modo de producir y transferir conocimiento. A esta forma de racionalidad, De Sousa la denomina *razón indolente*, entendida como la negación de la experiencia dado su carácter impotente, arrogante, soberbio, olvidadizo y perezoso⁶.

Esta forma de racionalidad ha regido los procesos educativos en el sistema universitario, privilegiando la ciencia moderna como criterio único de verdad, trayendo consigo la negación de otros saberes y conocimientos que se gestan desde lógicas distintas a las del pensamiento occidental.

Esta concepción arrogante, esencialista y reduccionista de la ciencia produce como consecuencia, que en la universidad se descalifique y se invisibilice cualquier otra forma social que no encaje dentro de los parámetros de cientificismo, dado que estos saberes calificados como no existentes, lo son porque son obstáculos frente a las realidades consideradas importantes y terminan por ser invisibilizados epistémica y socialmente.

⁶Según De Sousa (2009), la razón indolente adquiere cuatro formas: 1. La razón impotente: aquella que no se ejerce porque piensa que nada puede hacer contra una necesidad concebida como exterior a ella misma. 2. La razón arrogante: la que no siente la necesidad de ejercerse porque se imagina incondicionalmente libre, y por consiguiente, libre de la necesidad de demostrar su propia libertad. 3. La razón metonímica: esta se reinventa como la única forma de racionalidad y por consiguiente no se dedica a descubrir otros tipos de racionalidad o si lo hace es solo para convertirlas en materia prima. 4. La razón proléptica: aquella que no tiende a pensar el futuro, porque juzga que lo sabe todo de él y lo concibe como una superación lineal, automática e infinita del presente.

La racionalidad indolente ha promovido un exclusivismo que legitima las jerarquías epistémicas y relaciones de poder entre conocimientos, donde la universidad reduce su actividad a unas prácticas hegemónicas que terminan por excluir otros saberes epistemológicos, pedagógicos, sociales, políticos y culturales que no encajan dentro del marco de la eficiencia.

En prácticamente todos los currículos universitarios, las disciplinas tienen un canon propio que define cuáles autores se deben leer (las “autoridades” o los “clásicos”), cuáles temas son pertinentes y qué cosas deben ser conocidas por un estudiante que opta por estudiar esa disciplina. Los cánones son dispositivos de poder que sirven para “fijar” los conocimientos en ciertos lugares, haciéndolos fácilmente identificables y manipulables (Castro, 2007, p. 84).

En esta línea, la globalización hegemónica le ha atribuido a la universidad un sin número de funciones entre ellas, la docencia, la investigación y la proyección social, que la han dejado desnuda frente a las contradicciones, tensiones existentes, viéndose forzada a responder de manera eficaz al sistema que la aliena y enajena, como instrumento útil para mantener el status quo. Ante esta realidad, Boaventura de Sousa Santos (1998, p. 232-260) expone las crisis de hegemonía, legitimidad e institucionalidad que la universidad enfrenta:

La primera crisis de hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX: la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas necesarios para la formación de las élites de las que se venía ocupando la universidad desde la

edad media europea, generando así la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista; de esta manera al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior, la universidad entró en una crisis de hegemonía (Santos, 2006 a, p. 7).

En segundo lugar, la crisis de legitimidad provocada por haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción que entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. Finalmente, la crisis institucional resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

Frente a estas crisis, diversos actores de la sociedad civil, comunidades, organizaciones no gubernamentales, sindicatos y movimientos sociales dentro de los claustros y fuera de ellos, interpelan e invitan a la universidad para que ésta elabore un proceso de autoevaluación y autoreflexión que le posibilite hacerle ver al conocimiento científico el abrupto empobrecimiento de lo social, el cual ha privilegiado la monocultura del saber, que consiste en la

transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de calidad estética (Santos, 2006b, p. 75).

En este espacio se le atribuye al docente como agente vivo de transformación en la institución universitaria inmersa en un campo de disputas, el reto de promover el reconocimiento de otras formas de saber y el enfrentamiento comunicativo entre ellas; no se trata entonces de cambiar simplemente los contenidos curriculares, sino de cambiar los términos de la conversación, en el sentido, en que no haya un conocimiento hegemónico que excluya a los otros conocimientos.

2.2.1 Ecología de los saberes: una apuesta *dialógica* de reconocimiento de lo subalterno en la universidad

Para contrarrestar la cosmovisión unidireccional que reconfigura las crisis de la universidad bajo el manto de la globalización neoliberal, Boaventura De Sousa Santos propone una globalización contrahegemónica que busca una reforma que responda positivamente a las demandas de los colectivos sociales, quienes junto a la universidad pública, el Estado nacional y el capital nacional serán los encargados de llevar a cabo la reforma del sistema universitario. Cabe aclarar que para De Sousa la universidad pública es la elegida para asumir esta reforma dado su carácter estatal; las universidades privadas son invitadas a este ejercicio contrahegemónico en la medida en que en su constitución, éstas se estructuran como universidades sin fines de lucro y tengan una veeduría de parte del Estado.

Dentro de los principios orientadores que impulsaran la reforma está la lucha por reconquistar la legitimidad. De Sousa plantea cinco formas de acción en este campo: *acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes, universidad y escuela pública*.

La primera forma de acción, el acceso, implica no la masificación sino la democratización de la universidad; en esta medida para que haya la posibilidad de acceso de los grupos subalternizados, la reforma debe apuntar a establecer asociaciones entre el campo pedagógico y científico con las escuelas públicas; además de garantizar la gratuidad de la educación y las cuotas para estudiantes de diversos grupos étnicos; es decir, con estas medidas romper con el carácter colonial de la universidad que ha inferiorizado no solo desde el acceso sino también desde el conocimiento, a los diversos grupos étnicos (Santos, 2006b, p.60 y 61).

La segunda forma, la extensión desde la reforma universitaria implica en palabras de De Sousa: "las actividades de extensión deben tener como objetivo priorizado, aprobado democráticamente por la universidad, el apoyo solidario a la solución de los problemas de la exclusión y la discriminación social, de modo tal que se le otorgue voz a los grupos excluidos y discriminados" (Santos, 2006b, p. 65). Es decir, que el interés por la extensión no debe responder a intereses económicos, sino a la *relación* universidad – sociedad, que posibilite una extensión de afuera hacia adentro, partiendo de esas *otras realidades* que se mueven en contextos más amplios que el académico.

La tercera forma, la investigación-acción, consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación que involucran a las comunidades y organizaciones sociales populares que enfrentan problemas cuya solución puede beneficiarse con los resultados de la investigación (De Sousa B, 2006b, p. 65). El investigador en la investigación-acción no es un agente externo a su objeto de interés académico, sino que es parte constitutiva y resulta inmiscuido en las dinámicas de los grupos sociales. Todo esto supone que la universidad se asume como miembro de las comunidades, es ella quien debe, desde su saber, construir junto con los actores sociales formas alternativas de investigar que respondan a las características del contexto.

La cuarta forma, la ecología de los saberes, la cual se constituye en una práctica que promueve un diálogo de saberes – científico-humanístico- para la creación de comunidades epistémicas más amplias, convirtiendo así a la universidad en un espacio público de intercambio de conocimientos donde se establecen relaciones sujeto-sujeto, donde el conocimiento deja de ser propiedad erudita del docente y pasa a ser compartido o construido con los estudiantes. Esta ruptura es posible y visible cuando los saberes subalternizados están en diálogo con los saberes hegemónicos y viceversa, cuando la academia deja de autodenominarse autoridad, y es capaz de recuperar esos saberes que han sido oprimidos e invisibilizados, haciendo posible así la democratización de la universidad.

La quinta forma de acción, la reforma a la universidad involucra reestructurar la relación universidad-escuela pública en el sentido en que la universidad perdió la hegemonía de los procesos que involucran la producción del saber pedagógico, investigación educacional y la formación de docentes de la escuela pública; esta situación ha generado que otros organismos se apropien de las funciones que antes correspondían a la universidad, lo cual pone de manifiesto el lugar que ocupa el sistema educativo en el modelo de desarrollo económico, cuando se observa que las políticas públicas de los países no son consecuentes con el fin formativo de la educación.

Desde esta perspectiva, la escuela pública es vista desde una lógica cuantitativa, instrumental, que pretende medir su “calidad” a partir de los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas estandarizadas. En oposición a esta mirada, desde la reforma se propone que la institución universitaria deba adquirir unos compromisos con la escuela pública. De Sousa los resume en:

- a) Valoración de la formación inicial y su articulación con los programas de formación continua;
- b) reestructuración de los cursos de licenciatura de forma que se garantice la integración curricular entre la formación profesional y la académica;

- c) colaboración entre investigadores universitarios y profesores de las escuelas públicas en la producción y difusión del saber pedagógico, mediante reconocimiento y estímulo a la investigación-acción;
- d) creación de redes regionales y nacionales de las universidades públicas para el desarrollo de programas de formación continua en asociación con los sistemas públicos de enseñanza. (De Sousa B, 2006b, p. 72-73)

Estas apuestas permiten promover así ejercicios y espacios de interpretación y comprensión generadores de sentido en la relación universidad-escuela pública; de esta manera la relación ya no se aborda desde los postulados del neoliberalismo, sino desde otras opciones epistemológicas que dan cabida a nuevas formas de producción del conocimiento, como lo es la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador que desde sus prácticas pedagógicas, políticas y epistemológicas, promueve la recuperación y visibilización de sus saberes:

“¿Cuál es el principal rasgo que diferencia el proyecto de la Universidad Indígena de la universidad tradicional? Nos enfrentamos a estos otros conocimientos y saberes y lo primero que definimos cuando se estructuró este proceso fue que la universidad tomaría el nombre de universidad para disputar los espacios de poder existentes, pero no se trataría, en este caso, de una adecuación de conocimientos occidentales con membrete de indígena. Es decir, si creábamos una universidad de derecho indígena, no íbamos a enseñar derecho romano, derecho civil, derecho penal y derecho

procesal, porque eso no es en absoluto derecho indígena. Veríamos en su lugar administración comunitaria. Lo mismo en el ámbito de las ciencias sociales, la medicina, etc.” (Stubirin, 2006).

Con la intención de crear una propuesta curricular alternativa que recogiera la sabiduría original de las nacionalidades indígenas, se constituye la Universidad Intercultural para las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, espacio de resistencia, que busca el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas y la inclusión de la población indígena en la Ley de Educación Superior.

De esta manera, frente al proyecto moderno hegemónico al que han sido sometidas las periferias del sistema mundo, surge esta apuesta educativa, la cual se constituye en *una episteme emergente* basada en el reconocimiento de nuestras realidades coloniales. La experiencia de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, se constituye así en una de las pocas muestras consolidadas a nivel latinoamericano, que permiten hablar de una *educación otra*.

2.2.2 Una epistemología otra. Experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador AMAWTAY WASI (casa de la sabiduría)

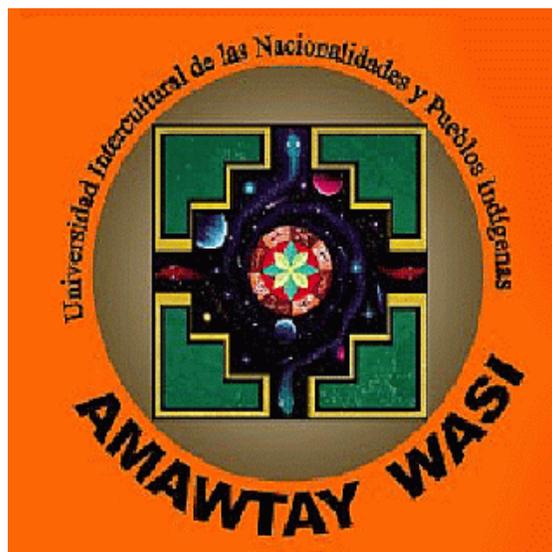


Figura 1. Logo de la Universidad Amawtay Wasi

Fuente. <http://www.amawtaywasi.edu.ec>⁷

La academia en su devenir histórico ha legitimado que saberes provenientes de colectivos como las mujeres, los indígenas, los negros, entre

⁷ Como la más profunda expresión científica de la sabiduría indígena andina, la Cruz Andina Escalonada también conocida como Cruz Cuadrada, madre conceptual de la Chakana, resuelve el “imposible mito” de cuadrar el círculo y promueve el proceso hacia la comprensión holística de la realidad dando razón de las diagonales contenidas en los brazos de la constelación de la Cruz del Sur. La Cruz Andina Escalonada se configura como el principio ordenador-organizador de la vida misma, del cosmos y el espacio-tiempo en sentido simbólico; en este sentido, reúne el conjunto de los elementos (sur, este, oeste, norte-tierra, aire, fuego, agua...) logrando su materialización como una cruz cuadrada, volumétrica, esférica y cúbica al mismo tiempo, con ejes claros de orientación y relacionalidad; una cruz que conserva en su centro el momento articulador y dinámico: la Chakana. Se trata de una cruz de orden quinario, simbólica, que representa la unidad de la diversidad, que mantiene una permanente que da cuenta en su eje vertical de la complementariedad, de los opuestos armónicos, en su eje horizontal de los elementos de correspondencia y en los ejes transversales de los elementos de reciprocidad y proporcionalidad; aspectos que en su conjunción y polilógica dan cuenta de la relacionalidad compleja.

otros, sean considerados como subalternos, generando así su negación, invisibilización y por tanto la imposibilidad de que estos puedan entrar en diálogo con el conocimiento científico.

En este contexto, las organizaciones de base han planteado alternativas a la globalización hegemónica, proponiendo ejercicios de resistencia que en la práctica dan cuenta de las apuestas políticas y de recuperación de subjetividades, como lo es el caso de *la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador - AMAWTAY WASI*⁸, que ha emprendido una lucha por el reconocimiento a una *educación propia, emancipatoria, que surge como una iniciativa de la comunidad indígena, buscando* responder a las necesidades de una educación intercultural y al diálogo de saberes en la producción de nuevos conocimientos.

“Así fue naciendo la idea de la universidad. Buscábamos, por un lado, la profesionalización, que es la meta de toda universidad, pero fundamentalmente, la conservación de la cultura indígena y formación político-cultural identitaria de los dirigentes del movimiento. Sabíamos que ellos estaban por fuera del sistema educativo, porque para entrar en el sistema educativo deben cumplirse ciertos requisitos. Primeramente,

⁸ La universidad adoptó el nombre de «intercultural» para dar, ante todo, un mensaje a la sociedad ecuatoriana en general: que sus reivindicaciones no son sólo y exclusivamente para pueblos indígenas, sino que desde la visión indígena se construye un espacio académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador. Si bien la «interculturalidad», entendida desde una visión originaria, es un ideal que está en construcción; es necesario que las diferentes sociedades empiecen a cultivar nuevas relaciones sociales basadas en el respeto al otro, pero con equidad. La universidad se llama «de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas» en razón de que la iniciativa de su creación, su concepción filosófica y metodológica, surgen de las nacionalidades y pueblos indígenas; pero de ningún modo quiere decir que es exclusiva o sólo para indígenas. Sarango, (2009).

tener un certificado de terminación de la educación secundaria, con una especialización que va a permitir el acceso a una facultad determinada. Si tienes una especialización en ciencias sociales, no podrás estudiar medicina; si la especialización es humanística no podrás estudiar ciencias politécnicas” (Stubirin, 2006).

Vemos como esta apuesta se convierte, como diría De Sousa, en un centro del saber emancipador, en la lucha por recuperar la justicia cognitiva, resistiendo como pueblo a la opresión que han sufrido los saberes populares.

Como lo señala Salazar (2012), la propuesta AMAWTAY WASI, es una creativa estructura educativa y curricular que se fundamenta en los saberes propios del sur, en el saber andino (Abya Yala), donde las estructuras formales de pensamiento occidental aparecen como faltas de sabiduría legendaria e incapacidad de entender, interpretar y vincularse con el mundo que rodea a los individuos, donde el saber y el conocimiento son el fruto de un complejo sistema de interrelación de diversos elementos del cosmos, donde el individuo (runa) es el hilo que se entrelaza en el gran telar de la vida, él no constituye la realidad ni intenta modificarla; la realidad por el contrario permite su desarrollo, solo en el acercamiento y comprensión que pueda tener de ella, encontrará la sabiduría y el conocimiento que le permita trascender. (pp. 38-39-40).

Vemos por tanto cómo esta racionalidad es plenamente vivencial, en permanente construcción que se mantiene en un constante construirse y reconstruirse con un cuerpo específico de conocimientos y técnicas que

expresan su propia visión. Esta racionalidad implica lógicas diferentes a la racionalidad occidental orientadas a la reciprocidad, complementariedad, proporcionalidad y correspondencia.

La propuesta de la Universidad Amawtay Wasi desde sus planteamientos epistemológico, político y pedagógico adopta un paradigma intercultural que reconoce los aportes propios de la racionalidad andina, donde el diálogo se convierte en un eje transversal dentro de la interculturalidad. Es así como este paradigma reconoce algunas directrices claves, a saber: el mito fundante, que aborda la relacionalidad vivencial y simbólica intercultural, que involucra en el conocimiento el mundo implicado y explicado, los varios mundos paralelos y el runa como parte del tejido del cosmos vivo; también, la realidad como tejido que se entreteje, un interrelacionarse vivencial, un tapiz que está siempre haciéndose a sí mismo, un camino sin camino pero con referentes, con trazas, por último, la búsqueda de la sabiduría como fin.

La ruptura epistemológica dada por la UINPI-AW propicia el rescate de lo que son como pueblo indígena, dignificando y visibilizando sus saberes en contraposición al conocimiento occidental, convirtiendo la universidad en un espacio de reflexión- acción permanente, propiciando así la decolonización del conocimiento; establece el aprender conviviendo, el aprender a re-aprender, el comprender la condición humana, el ser parte pensante del cosmos vivo orientado a la sabiduría y al “bien vivir”, que disputa el sentido de la vida articulada a las diversas culturas. Por tanto, se fundamenta en el respeto a lo

diverso, fomentando el diálogo, permitiendo la emergencia de la autopoyesis individual y colectiva.

2.3 El sujeto docente clave de una educación para el reconocimiento: una apuesta pedagógica desde las epistemologías del sur

La razón indolente, abordada en párrafos precedentes, obliga a la institución universitaria a entrar en el juego instrumental del sistema, donde el docente se convierte en el obrero calificado para fortalecer y mantener la deshumanización, donde su rol de educador se reduce a ser un especialista dispuesto a aplicar reglas para moldear la conducta de los estudiantes. Con este panorama, en este apartado del texto, se hace preciso identificar la ruptura pedagógica que el docente universitario, desde su práctica, debe generar.

No cabe duda, que la docencia ha ido perdiendo legitimidad en tanto que el sujeto maestro- docente, está imbuido en la lógica de la producción; no importa quién enseña ni qué enseña; la institución se limita a la entrega de datos puntuales, desarraigados del contexto, por tanto, el docente profesionaliza, enseña para, pero no educa, no logra articular el ser con el hacer. Esto evidencia una pedagogía pedante, donde se enseña una realidad fragmentada, instrumental, donde lo menos importante es ese *otro*, el estudiante.

No cabe duda que hacer una reflexión crítica en la docencia universitaria implica, que la práctica pedagógica deje de ser una relación de dominación, de negación de esas otras experiencias, en palabras de Freire (Freire, 1997:p.25)

“no hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos (docente-estudiante), a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”.

Esta postura exige optar por una práctica coherente que convierta al individuo en un ser reflexivo capaz de autodeterminarse, es decir, de convertirse en agente de su propia formación, pues la institución universitaria se debe transformar en un lugar en el que no se reproduzcan ideales egoístas, fracasos de la modernidad que han producido la alienación del individuo, sino en un espacio que le brinde las herramientas necesarias para asumir con dignidad su condición de ser humano; la ruptura aquí está dada en pensar una educación para la pregunta, donde se dé una reflexión- político pedagógica sobre el ejercicio del poder, que implica democratizar éste último, poniendo a dialogar la voz de los estudiantes y la de los docentes.

2.3.1 Práctica docente: de la pedagogía de la negación a la ecología de los saberes

El docente al perder su identidad como educador, resultado del colonialismo del saber y del poder que envuelve a la universidad, solo se puede dedicar a cumplir con las exigencias del ministerio o los estándares internacionales donde sus apuestas educativas pasan a un segundo plano, sencillamente desaparecen. Ante este desdibujamiento del quehacer docente, como plantea Tamayo (2010), “el docente (debe) asumirse como un profesional de la

pedagogía, como miembro de una comunidad académica que se autoregula y que ejerce su autonomía desde la autoridad que le da su propio saber (...) lleno de razones para justificar su actuación y para argumentar inteligentemente contra quienes pretender reducir su papel a la de simple administrador de políticas educativas concebidas por otros, o de aplicador de modelos y teorías surgidas en otros contextos”

La pedagogía es aquí entendida como disciplina (fines de la educación), como arte (recuperación del sujeto) y no como una simple retórica, que la concibe como un recetario, resultado de la mezcla de los discursos provenientes de otras ciencias, que conciben al docente/educador como un vigilante/instructor al servicio del sistema. En esta medida, ser docente exige convertir la práctica pedagógica en un objeto de reflexión que permita poner a prueba todo lo que se sabe, en construcción con los otros, esto es, la recuperación de saberes que están subalternizados por las mismas miradas epistemológicas, que legitiman y validan solo el saber científico.

Para promover ese reconocimiento del *otro*, de lo *otro*, desde la práctica docente, retomamos la ecología de saberes, que consiste, en palabras de Santos (2006b: 68), “en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad”.

Esta apuesta, lo que le propone al docente universitario, es, forzar al conocimiento científico a confrontarse con otras formas de conocimiento, en el aula, en el currículo, dejadas de lado por la monocultura del saber, para identificar los conocimientos y saberes subalternos que operan en nuestras universidades. Aquí el ejercicio docente se constituye en un factor para posibilitar una reforma desde adentro, convirtiéndose así en un agente de lucha contra la negación del sujeto y su contexto.

En este sentido, la práctica docente en la universidad, se constituye en un ejercicio de traducción, que busca fortalecer la capacidad de resistencia al sistema hegemónico, a la globalización neoliberal; que sin caer en la uniformidad pretende generar un diálogo auténtico entre universidad y sociedad, con todos los saberes que confluyen en la institución universitaria.

Según Santos (2005), “el trabajo de traducción presenta las siguientes características: primero, incide sobre los saberes, las prácticas sociales y sus agentes; segundo, parte del presupuesto de que todas las culturas son incompletas, lo que les permite enriquecerse por medio del encuentro y el diálogo intercultural; tercer, es un trabajo flexible, que puede darse entre saberes hegemónicos y subalternos o entre saberes y prácticas no hegemónicas; cuarto, el procedimiento de traducción es al mismo tiempo un trabajo intelectual, político y emocional. Intelectual porque crea inteligibilidad, coherencia y articulación entre los diferentes movimientos sociales (...) político porque sus componentes técnicos son objeto de deliberación democrática; y

emocional, porque presupone inconformismo ante la carencia que implica el carácter incompleto de un conocimiento o práctica dada” (p.175- 180).

No cabe duda, que la AMAWTAY WASI, al hacer una ruptura epistemológica radical, hace de su currículo un escenario de reconocimiento, optando por nuevas prácticas educativas y pedagógicas que le dan otro sentido al ser de la universidad.

2.3.2. Una pedagogía otra: la apuesta de la UINPI-AW

La politización que hace la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador AMAWTAY WASI- UINPI-AW, es una muestra de la relación educación y sociedad, donde la persona es entendida como un ser integral que hace parte del cosmos y no el dueño de este, con un profundo respeto por la naturaleza, convirtiéndose ésta en la fuente del conocimiento. A diferencia de la propuesta de occidente, ésta promueve el *buen vivir comunitario*.

“El modelo educativo propuesto por la AW, es un modelo complejo sistémico e integral, que surge de la discusión y la reflexión de los líderes de las comunidades indígenas y profesores occidentales, que tuvieron que pasar por un proceso de aprender a desaprender, y aprender a aprender, para tener como resultado, un sistema educativo que promulga por la formación del ser sabio, potencializando sus talentos y direccionándolos en aplicativos que reivindiquen su rol en la comunidad, consigo mismo y con la madre tierra, esclareciendo sus razón de ser en el mundo” (Buitrago, et ál: 2012).

Toda la propuesta pedagógica de la **UINPI-AW** se basa en la cruz cuadrada al igual que su malla curricular. No obstante, esta apuesta plantea una pedagogía otra, que posibilita métodos de enseñanza aprendizaje alternativos, nuevas formas de acercarse al conocimiento, entendiendo que el aprendizaje es progresivo y escalonado. Veamos, como la AW construye el universo curricular a partir de lo que son como indígenas y su relación con el mundo, estableciendo elementos pedagógicos para su concreción:

a) El universo curricular de la AW: centros de saber

Los centros de saber resisten al interés mercantil de la educación, de la universidad; al contrario brindan elementos a los sujetos para que hagan una reflexión acción a partir de lo que son, donde su contexto se constituye en la principal fuente de conocimiento. La investigación es entendida desde la relación con ese otro, no le hace el juego a la investigación por categorías, que privilegia el saber científico, medible, cuantificable, etc., por tanto, se opone al interés del mercado y reivindica su razón de ser como pueblo ecuatoriano. A continuación se presentan los centros de saber, en los cuales se divide la currícula, en particular, y el proyecto de educación superior, en general:

Ushay Yachay (Aire/fuego)	Ruray Uschay (Tierra/fuego)	Munay Ruray (Tierra/agua)	Yachay Munay (Aire/agua)	Kawsay (Vida)
Formación en la diversidad cultural, apropiándose del saber de la sociología, la cultura, la	Es un proceso de reconciliación del individuo con la tecnología, generando	Es una propuesta que busca el cuidado del medio ambiente, el desarrollo de	Es un acercamiento a la múltiples epistemologías existentes, haciendo visible las	Su énfasis es la construcción de la sabiduría, el desarrollo del intelecto y

literatura, la historia, la antropología, el derecho indígena, política, educación, etc., que posibilitan una investigación acción para la comprensión de la divergencia	conciencia de la afectación de esta en el mundo. Se apropia del saber de la tecnociencia, la gerencia, la administración, tecnologías de la información, etc. Este centro propicia la interrelación de los que son como indígenas y el saber científico occidental, reconociendo el principio de incompletud; somos seres inacabados.	economías sustentables, el <i>buen vivir</i> , apropiándose del conocimiento de la medicina, el desarrollo sustentable, la agroecología, la ecología, etc.	múltiples cosmovisiones, simbologías y racionalidades, por lo tanto hay un interés investigativo por la filosofía, la epistemología, la espiritualidad, la comunicación, el lenguaje, etc.	del saber. Es el núcleo de los centros de Saber.
--	---	--	--	--

Tabla 1. Fuente: Amawta Wasi (2004)

Vemos como los centros del saber se estructuran desde los cinco elementos de la vida, los cuales a su vez dan lugar a dichos centros. Estos elementos de la vida simbolizan la expresión de la realidad del indígena, hacen referencia al ser, al saber y al saber hacer, que establecen una epistemología particular; también, la capacidad de pensar con el corazón, para hablar de la capacidad de vivenciar, que tiene como eje articulador *la* sabiduría que hace referencia a la vida como arte.

a) Niveles de aprendizaje

Retomando a Sarango (2009: p, 202), los niveles del aprendizaje académico en UINPI-AW hacen especial énfasis en la formación de profesionales y

técnicos, articulada a través de procesos de investigación y emprendimientos productivos y/o de servicios de diversa índole, donde los estudiantes pasan por los siguientes ámbitos durante su proceso de enseñanza aprendizaje:

Aprender a pensar haciendo comunitariamente (semestre I-II)	Aprender a aprender (semestre III-VI)	Aprender a Aprender y a Desaprender (semestre VII-VIII)	Aprender a Emprender (semestre IX-X)
Los estudiantes de todas las carreras inician la investigación para resolver problemas de baja complejidad, apoyándose en su comunidad, buscando resolver problemas de su interés, con el fin de dilucidar sus intenciones académicas y productivas para reafirmar sus convicciones sobre la carrera y la universidad.	El estudiante entra en un proceso de afianzamiento en su carrera, buscando resolver problemas de mediana complejidad que vinculen el servicio a la comunidad, la investigación y los procesos productivos	El estudiante resuelve problemas complejos relacionados con su profesión.	Este nivel, es un proceso de devolución de lo aprendido, en proyectos productivos sustentables, interrelacionado el campo profesional, investigativo, empresarial y social.

Tabla 2. Fuente: Sarango, L. F (2009) Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador / Chinchaysuyu.

Además de estos cuatro niveles del aprender y ámbitos de formación, en la UINPI-AW, se cuenta con uno último *Aprender a Aprender toda la vida y a ser*, que está relacionado con el programa postgradual que los estudiantes escojan; es el nivel donde se abordan problemas de alta complejidad, que

respondan a las necesidades de sus comunidades y que permiten las transformación de las mismas, articulados con los saberes de los niveles anteriores, posibilitando así un aprendizaje procesual y como su nombre lo indica, para la vida, no sólo para obtener un título que lo certifique.

Ahora bien, es claro que esta apuesta va en contravía de una educación centrada en la respuesta, y por lo tanto, abre el horizonte a una educación para la pregunta, desde lo que se es como sujeto inserto en un contexto, donde lo que menos importa es responder a las intenciones del sistema mundo que ha dejado deslegitimada a la universidad.

b) Método de enseñanza: vivencial relacional

Vivenciado y Experimentado (observar)	Recuperando y Reencantando (observación reflexiva)	Significando y resignificando	Involucrándonos y comprometiéndonos
Es un acercamiento desde adentro de la comunidad que permite identificar sus particularidades. Es un proceso de observación participante	En este lugar del método, el estudiante hace un ejercicio de sistematización de la experiencia.	Es el momento del actuar, se da un proceso de interpretación de la experiencia, ejercicio de traducción que permite comprender el ejercicio simbólico que se entreteje en la realidad observada.	Es el momento de devolución creativa por parte de los estudiantes, donde empiezan a aplicar en sus comunidades lo aprendido; es aquí donde se realiza el proceso de evaluación del proceso de formación y por tanto el cierre del ciclo de formación.

Tabla 3. Fuente: Amawta Wasi (2004).

La ruptura pedagógica en la AW está dada por el respeto por el *otro*, por los saberes emergentes de las comunidades y por la admiración y respeto por

la naturaleza. Es una clara apuesta por una universidad que articula la teoría y la práctica desde la vida misma de los sujetos, no desde las demandas de estándares que desvirtúan la diversidad cultural, social, política, y económica de nuestros pueblos indígenas que siguen resistiendo para no desaparecer.

“La formación de traductores, tanto dentro de movimientos sociales como del mundo académico, ocurre a través de diálogos confrontacionales, para incentivar el proceso de acción-reflexión-acción. El objetivo último no es alcanzar un entendimiento o transparencia total del mundo. Esto va más allá de fomentar el nivel de interconocimiento y sentirse capaz de generar acciones conjuntas” (Santos, 2006: p, 116).

A modo de cierre abierto

Las rupturas que develan la propuesta política de De Sousa son de ardua comprensión y asimilación para la universidad contemporánea, inclusive en las culturas que no han roto de manera definitiva el hilo de su tradición ancestral, como lo es la nuestra, la latinoamericana. De Sousa recaba en los criterios epistemológicos invisibilizados por formas de razonamiento cada vez más dinámicos y difusos cuyo criterio central radica en una apariencia de flexibilización e inclusión de postulados racionales alternos. La política, el derecho y la educación, se han articulado como ejes que permiten el dinamismo impositivo del progreso de la razón occidental, haciendo cada vez más complejo y peligroso identificar razones y cosmovisiones alternas, como la propuesta de globalización contrahegemónica a las identificadas desde la razón occidental.

No cabe duda que aunque existen movimientos y grupos emergentes que se resisten a una universidad del mercado, a una globalización hegemónica, ahora más que nunca la universidad como institución se encuentra en exilio de la sociedad. Mientras que criterios como el de la evaluación se sigan pensando desde una lógica técnico- instrumental, donde el fin último es la acreditación de programas e instituciones y no desde la función social de la universidad, ésta seguirá convertida en una empresa más que compite en el mercado global, entonces, ¿para qué hablar de academia? cuando esta se ha convertido en una fábrica de hombres y mujeres ajenos de su realidad.

Desde luego, asumir desde la institución universitaria una epistemología otra, implica producir nuevas formas de saber, recogiendo los diferentes conocimientos que circulan en ella, rechazando el *mito de la modernidad*, donde el único conocimiento que tiene validez en la institución universitaria es el científico; por tanto, es un llamado a hacer visibles las diversas formas de conocimiento, de prácticas sociales, especialmente de aquellas que han sido silenciadas e invisibilizadas por el colonialismo y el capitalismo.

Habría que decir también que la universidad necesita descentrar la cultura occidental que ha sido pensada desde los parámetros del hombre blanco, de la iglesia, desde lo masculino, etc., para dar cabida a otras esferas sociales desvirtuadas por la razón de la ceguera. Por tanto, la institución universitaria debe habilitar instancias de pensamiento contingente, de aproximaciones reflexivas y provisionales ante los interrogantes de un mundo desconocido, y por tanto, con menos posibilidad de ser controlado; esto implica

una educación para la pregunta, el reconocimiento del individuo como sujeto político, es decir pasar de la categoría de súbdito a la de ciudadano.

La propuesta de Sousa se constituye así en una herramienta epistemológica y pedagógica para la construcción de una universidad que lucha por reconquistar su naturaleza, con una alta dosis de utopía, en busca de una sociedad otra; sensible a la indiferencia de occidente, a partir del recogimiento de esa experiencia, labor incansable del docente, que desde su campo de batalla, el *aula*, puede *resignificar* esas miradas del mundo, haciendo del currículo una carta de navegación diferente.

Para continuar la reflexión, ¿cuál es entonces la relación educación y sociedad, cuando la universidad se paraliza al hablar de lo social y teme asumirnos como seres sociales y humanos? ¿Cuál es la apuesta política, pedagógica y epistemológica de la universidad colombiana por el rescate de sus valores como pueblo? ¿Cómo recuperar la dignidad del sujeto docente en la universidad?

Referencias

Aguiló Bonet A. J. (2009) La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas*, Núm. 22, Universidad Complutense de Madrid. España.

Boaventura, De Sousa (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Siglo del hombre editores. Ediciones Uniandes.

___(2005). *Foro Social Mundial: manual de uso*, Icaraia, Barcelona.

___(2006a), *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global/Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

___(2006b), *La universidad popular del siglo XXI*, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

___(2009). *Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, CLACSO y Siglo XXI.

___(2011). *Introducción: las epistemologías del sur*. Recuperado de www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf el 4 de febrero de 2013.

Castro S. (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Freire P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Capítulo I. No hay docencia sin discencia. Siglo XXI Editores.

Stubrin F. (2006). "Pueblos Indígenas y Educación Superior los Desafíos de una Universidad Intercultural en el Ecuador". Entrevista a Pablo Dávalos. Boletín Referencias N. 19. FLAPE.

Salazar E. (2012). "Análisis de la experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, Amawtay Wasi (Casa de la sabiduría)". En: BUITRAGO, L. et ál. (2012). *Análisis de Experiencias Educativas en Organizaciones y Movimientos Sociales en América Latina: Estudio de Caso*. Tesis de Grado. Maestría en Educación. Pontificia Universidad Javeriana.

La *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas AMAWTAY WASY*. (2004). *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash YACHAKUNA. Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir. Learning Wisdom and the Good to Live*. Quito: UNESCO.

Sarango, L. F (2009) *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi»*. Ecuador / Chinchaysuyu. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América*

Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos.

Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación

Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 191-

214. Recurado en:

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/ecuadoruniamawtay2.pdf>.

Tamayo A. (2010). Epistemología, currículo y evaluación (Una relación por construir). En. *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

CAPITULO III

Una propuesta crítica de la educación religiosa escolar desde los planteamientos de Boaventura De Sousa Santos

Luz Ángela Mejía Espinel⁹

Introducción

Al hablar de educación es fundamental partir del ser humano como un ser integral, el cual está constituido por dimensiones que deben ser desarrolladas a través del proceso educativo. Una de esas dimensiones es la dimensión espiritual o trascendente que “es la posibilidad que tiene el ser humano de trascender su existencia para abrirse a valores universales, creencias, doctrinas, ritos y convicciones que dan sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida y desde ella al mundo, la historia y la cultura” (Acodesi, 2003, p.17). Esta dimensión se desarrolla en la medida en que la persona sale de sí misma para relacionarse con la trascendencia, con los demás y con el mundo en el que se encuentra inmerso.

Para la educación colombiana es esencial que los ciudadanos sean educados desde una formación integral permitiéndoles ser sujetos activos y participativos dentro de la sociedad. Es así como la Ley General de Educación,

⁹ Luz Ángela Mejía Espinel (angelamejia_2000@yahoo.com). Licenciada en Teología, Pontificia Universidad Javeriana. Candidata a Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá; Docente en el área de Educación religiosa escolar, Colegio San Bartolomé La Merced.

115 de 1994 explicita: en su artículo 23 que “para alcanzar el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento las cuales serán ofrecidas de acuerdo con el currículo y con el Proyecto Educativo institucional (PEI)” y dentro de estas áreas fundamentales se encuentra la educación religiosa escolar. Encontramos que en el párrafo de este artículo se dice que “La educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla”. Además, en el artículo 24 se menciona también que “la educación religiosa se impartirá de acuerdo con lo establecido en la ley estatutaria que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos” (Ley 115 de 1994).

Partiendo de la educación religiosa escolar cómo una de las áreas fundamentales del currículo en la educación colombiana y de la epistemología del sur como una propuesta emancipatoria¹⁰, surge entonces la pregunta ¿Cuáles pueden ser los aportes de la epistemología del sur a las prácticas de la enseñanza de la educación religiosa escolar colombiana en la actualidad?

El objeto de este ensayo es tratar de responder a este cuestionamiento a través de la elaboración de una propuesta crítica de la enseñanza de la

¹⁰ La epistemología del sur como propuesta emancipatoria pretende: “dar voz a los que no la tienen y aclarar teóricamente muchas de las causas del sufrimiento humano en este mundo injusto en el que estamos inmersos”. (Aguiló, 2008).

educación religiosa escolar en Colombia, tomando como referente los planteamientos del sociólogo Boaventura de Sousa Santos.

Los planteamientos centrales en que se basará este ensayo desde De Sousa Santos, partirán del trabajo de traducción entre los saberes y las prácticas educativas. La traducción entre saberes toma la forma de una hermenéutica diatópica que es un trabajo de interpretación entre dos o más culturas en donde se identifican preocupaciones, puntos de encuentro y desencuentro. Igualmente, la hermenéutica diatópica se basa en que las culturas se caracterizan como incompletas (Santos, 2009). En esta reflexión se retomará cómo las religiones también, al igual que las culturas, se caracterizan por ser incompletas y por ello podrán ser enriquecidas a partir del diálogo entre diferentes cosmovisiones.

Por tanto, la tesis que se plantea en esta investigación es reflexionar desde una perspectiva crítica en las transformaciones que se deben suscitar en las prácticas pedagógicas presentes en los espacios académicos de la educación religiosa escolar según la epistemología del sur, las cuales según Panikkar deben basarse en un ejercicio de hermenéutica diatópica en donde se forme a los estudiantes desde y para el “diálogo dialógico”¹¹.

¹¹ Para Panikkar: “El *diálogo dialógico* o *diálogo dialogal* trata de ir más allá del *diálogo dialéctico*, para llegar a una auténtica comprensión del otro, que permita una verdadera comunicación mutua, en el intento de forjar un lenguaje común que sepa atravesar los límites del lenguaje propio, particular. Panikkar quiere ir más allá de un mero diálogo que busque sólo alcanzar un cierto pacto de respeto mutuo; él habla de un diálogo abierto a un mutuo enriquecimiento”. (<http://raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-dialogo.html>, parr.2). del 8 de octubre de 2012.

Igualmente se debe sustentar en una sociología de las emergencias la cual propone un “futuro de posibilidades plurales y concretas, utópicas y realistas, que se van construyendo en el presente a partir de las actividades del cuidado” (Santos, 2009, p.127). En otras palabras, se puede decir que el planteamiento central de la reflexión radica en que la educación religiosa escolar debe constituirse y promover un ejercicio de hermenéutica diatópica crítica que favorecerá la emergencia de un conocimiento emancipatorio.

Para desarrollar la tesis planteada, en un primer momento, se presentarán los principales fundamentos de la educación religiosa en Colombia, partiendo de su naturaleza, finalidad y legitimación. En un segundo momento, se partirá de los estándares para la educación religiosa escolar formulados por la Conferencia Episcopal para problematizar la formación que se imparte actualmente a la luz de los presupuestos de la epistemología del sur. En un tercer momento, se formulará una propuesta desde la epistemología del sur para la enseñanza de la educación religiosa escolar, en donde se enfatizará sobre el ejercicio de la hermenéutica diatópica como “un ejercicio de reciprocidad entre culturas que consiste en transformar las premisas de argumentación “topoi” de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otras culturas” (Aguiló, 2010, p.155). Además, se propondrá a la educación religiosa escolar como un espacio de liberación dentro de la escuela, donde se formen estudiantes más humanos y críticos que promuevan la igualdad, la inclusión, el respeto por la diversidad y la construcción de una identidad.

3. 1 Los fundamentos de la Educación Religiosa Escolar (ERE)

La dimensión religiosa de los seres humanos ha sido estudiada por muchos académicos a lo largo de la historia, pues siempre el hombre se ha preguntado acerca de su proceder, de las cosas que encuentra a su alrededor, de su fin y del más allá, es decir, se han cuestionado acerca de su existencia y de su presencia en el mundo. Partiendo de este presupuesto, se quiere resaltar el papel fundamental de la escuela para desarrollar todas las dimensiones que conforman al sujeto, analizando en especial la dimensión religiosa, la cual lleva a que todo individuo se relacione con un ser superior permitiéndole salir de sí mismo al encuentro de lo otro (entorno), del otro y de los otros seres humanos. Es por ello que con este apartado lo que se pretende es mostrar una visión general de lo que es la dimensión religiosa y luego detenerse en los principales fundamentos de la educación religiosa escolar, sus características, su finalidad y legitimación.

Para comenzar, vale la pena decir que la mayoría de los individuos están inmersos dentro de una realidad religiosa que le permite percibir su cercanía con el trascendente. Las experiencias que van teniendo son expresadas a través de diversas manifestaciones, las cuales generalmente están impregnadas de cultura. Por lo tanto, estas manifestaciones son los medios que llevan a los seres humanos para acercarse a lo sagrado y que son concretizadas a través de un lenguaje propio en el que los símbolos y signos

van tomando significados y connotaciones, las cuales están dotadas de sentido para su existencia. Hoy en día existen una gran variedad de ofertas que buscan darle sentido a la vida de las personas y muchas de ellas son de carácter religioso, en donde se le permite a este individuo relacionarse con la divinidad.

En el término *religión* se encuentran varias connotaciones, pero en este caso se revisará su significado partiendo de algunas raíces latinas. Según Garrido (2008) la palabra religión significa: “*Religare*: Unir o religar, es decir, es una acción de ligazón entre el ser humano y una realidad suprema. *Relegere*: Es releer cuidadosamente las escrituras referente a lo sagrado y *Reeligere*: Es reelegir o volver a vincularse con el Dios del que se ha separado la persona” (p.8). Por tanto, desde esta perspectiva la religión es más una fuerte ligazón entre una realidad trascendente con el ser humano, partiendo de su experiencia personal y comunitaria que de un cúmulo de contenidos y dogmas. Así lo expresa Mafla (2008) cuando cita a Ohlig (2004), refiriéndose a la religión como “la suma de experiencias, de verbalizaciones y formas de comportamiento derivadas de ellas, en las que las personas se problematizan a sí mismos, a su mundo y su historia, a propósito de un sentido último, es decir, viven como seres cuestionables en busca de un sentido” (p.132).

Ahora de acuerdo con Panikkar (1985) citado por Meza (2011), “los seres humanos son seres inacabados” (p.19), en constante movimiento, lo que les permite estar en permanente construcción de sí mismos, pues aquello que le dio sentido a su vida hace un tiempo, en el presente ya no lo es. Por ello, la

religión “no es un conjunto de pequeños símbolos, de pequeñas técnicas para consolarse de los fracasos de la vida humana, sino lo que da el impulso y la dirección donde el ser humano puede vivir su humanidad hasta el límite” (Panikkar, 1985, p.14). Es así como la religión da la posibilidad a las personas de encontrarse con un ser superior y a la vez, les permite encontrar el sentido de su existencia en medio del mundo que los rodea, dentro de un tiempo y un espacio determinado.

El *Religare* se lleva a cabo a través del hecho religioso, en el que según Izquierdo (2006), brota de una experiencia humana en relación con una realidad superior, que es llamada misterio, la que otorga sentido a la propia vida, tanto personal, como social e histórica. Por tanto, el hecho religioso no es una construcción racional, sino que surge de la experiencia propia de todo ser humano, la cual se concretiza en testimonios visibles como son: las comunidades, las tradiciones religiosas, las creencias, los cultos, los ritos, los tiempos y lugares sagrados, las oraciones, el arte religioso, el pensamiento filosófico y teológico, la ética y la moral, entre otros.

Se observa entonces, cómo el hecho religioso es un elemento fundamental en la vida de las personas especialmente dentro de una sociedad, la cual ofrece la posibilidad a cada uno de los ciudadanos de formarse integralmente para desarrollar todas sus dimensiones, en especial la trascendente, desde una educación religiosa. Es así como las instituciones educativas tienen el deber de ofrecer a sus estudiantes una educación que permita desarrollar la tendencia en

la libertad de conciencia como lo expresa Fernández (2002), “derecho a tener unas u otras creencias, ideas u opiniones, así como expresarlas, a comprometerse de acuerdo a ellas y a no ser obligado a comportarse en su contra” (p.11).

En el contexto colombiano la educación religiosa escolar se encuentra enmarcada dentro de su legislación como se ve en la Ley General de Educación, 115 de 1994 la cual proclama en su artículo 1° que “la educación es un proceso de formación integral, permanente, personal, cultural y social de la persona humana”, teniendo en cuenta los intereses, las necesidades de la persona, la familia y la sociedad”. Esta misma Ley en el artículo 23 hace referencia a las áreas obligatorias que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios y dentro de estas áreas se encuentra la educación religiosa escolar¹².

Además el artículo 24 de esta Ley expresa que:

“Se garantiza el derecho a recibir educación religiosa; los establecimientos educativos la establecerán sin perjuicio de las garantías constitucionales de libertad de conciencia, libertad de cultos y el derecho de los padres de familia de escoger el tipo de educación para sus hijos menores, así como del precepto

¹² En el Numeral 6 Declarado exequible [Sentencia C 555 de 1994](#) Corte Constitucional. Ver [Ley 133 de 1994](#).

constitucional según el cual en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa. Subrayado declarado exequible [Sentencia C 555 de 1994](#) Corte Constitucional. En todo caso la educación religiosa se impartirá de acuerdo con lo establecido en la ley estatutaria que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos. Ver [Ley 133 de 1994](#) que Desarrolla el derecho de libertad religiosa y cultos reconocidos en el artículo 19 de la Constitución Política”. (Ley 115 1994).

Al igual que en el Decreto 1860 de 1994, en los capítulos III y IV hablan del Proyecto Educativo Institucional y de los criterios para la elaboración del currículo, en donde especifican que deben estar incluidas las áreas del conocimiento que son obligatorias y fundamentales propuesta por la Ley 115.

Ahora bien, se puede decir según Meza (2011), que la educación religiosa escolar es una disciplina escolar, un área de formación y un área fundamental. Es una disciplina, pues parte del conocimiento de la realidad religiosa y la construcción de un saber sobre la experiencia religiosa. Es así como la escuela se interesa por el conocimiento de las ciencias humanas y sociales, en este caso de la teología y de las ciencias de la religión, las cuales se preocupan por la religión como su objeto de estudio. Por ello, la religión, lo religioso y la religiosidad son fundamentales para tener una lectura comprensiva del mundo y de la persona.

Igualmente Meza (2011) propone que la educación religiosa escolar es también un área de formación, la cual contribuye a la formación integral de las personas, proporcionándoles elementos que les lleven hacer una lectura crítica de su cultura y del mundo, desarrollando en los estudiantes la capacidad de analizar lo religioso dentro de su contexto, para así ser capaces de comprenderlo y vivenciarlo. Así mismo, la educación religiosa escolar es un área fundamental, pues cómo se vio anteriormente, está dentro de la legislación colombiana y se encuentra especificada desde la ONU como uno de los derechos fundamentales de las personas: el derecho a la libertad de culto o religiosa la cual implica una educación en la religión que se profesa (Lara, 2006). Por tanto, todos los ciudadanos tienen el derecho a ser formados desde sus creencias y permitirles al mismo tiempo vislumbrar las diversas posibilidades religiosas que existen en el mundo hoy en día.

Ahora se reflexionará acerca de las diversas finalidades que tiene la educación religiosa escolar, las cuales más adelante serán enriquecidas desde los planteamientos de la epistemología del sur.

Como se expresó anteriormente, el ser humano por ser inconcluso se encuentra en constante búsqueda del sentido de su vida, en poder comprender los interrogantes acerca de su existencia, es por ello que desde la educación religiosa escolar se les puede ofrecer a los estudiantes los elementos fundamentales para construir un proyecto de vida tanto personal, como social.

Asimismo, la educación religiosa escolar despierta y replantea los interrogantes sobre Dios y los sujetos, sobre la interpretación del mundo, sobre su significado y el valor de la vida, sobre las normas del valor humano, así como de posibilitar una respuesta que nace de la fe. (Meza, 2011). Además, la ERE les permite a los estudiantes que fortalezcan sus principios religiosos por medio de la comparación con la gran variedad de posibilidades religiosas que ofrece el mundo actualmente y en las que se encuentran sumergidos.

La educación religiosa escolar según Mafla (2008), debe tener una intencionalidad, tanto formativa, como disciplinar. Dentro de la intencionalidad formativa la ERE pretende impulsar y orientar el espíritu y la personalidad de los estudiantes, es decir, que se le debe ayudar a despertar y formar en la conciencia de sí mismos, en la percepción del mundo, de la historia y en el modo de relacionarse con los demás. Desde la intencionalidad disciplinar, la educación religiosa escolar debe ser vista como una disciplina y con todo lo que ello implica, por tanto, al ser una área académica dentro de la escuela la educación religiosa escolar posee unos procesos pedagógicos, didácticos e investigativos que están orientados al estudio sistemático de la experiencia de los sagrado y religioso.

Otro de los propósitos de esta educación es poder comprender el sentido religioso del ser humano, lo cual implica conocer, tanto su propia religión, como las diversas religiones que existen en el mundo para identificar sus valores,

expresiones religiosas, sus sentidos y así entrar a dialogar con otras creencias generando el respeto y la tolerancia por otros credos religiosos.

Por último, se analizará la legitimación de la Educación Religiosa escolar, haciendo referencia a los contenidos, la finalidad y el método propios de la ERE. Para ello se partirá de los cuatro modelos propuestos por Salas y Gevaert (1993) que fueron retomados más adelante por Meza (2011).

- La Legitimación partiendo de la misión de la Iglesia:

Este modelo parte desde la Constitución de 1886 en la que se proclama a Colombia como un país confesional, lo cual muestra cómo la gran mayoría de los ciudadanos son católicos sean por convicción, tradición o imposición; mas adelante la Constitución Política de Colombia de 1991 en sus artículos 18 dice que: “Se garantiza la libertad de conciencia. Nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias ni compelido a revelarlas ni obligado a actuar contra su conciencia”. En el artículo 19: “Se garantiza la libertad de cultos. Toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva”. Y en el 27: “El Estado debe garantizar las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”.

Vemos en la Constitución del 91 un nuevo horizonte para la educación religiosa escolar, pues allí se nos habla de la libertad de conciencia, libertad de culto y libertades de enseñanzas, aprendizajes

entre otros, lo que permite tener una mirada más global de lo que debe ser realmente la enseñanza escolar en Colombia actualmente (Lara, 2006).

Una de las misiones de la Iglesia católica es la evangelizar, en donde se anuncia el Evangelio a todas las personas, impartiendo su doctrina a través de la catequesis eclesial (introducción a la fe y la vida cristiana), sin tener en cuenta otras antropologías, otras visiones religiosas y otros valores insertos en la cultura.

Es así como la Iglesia católica se encuentra actualmente como dinamizadora de la educación religiosa escolar en Colombia y cómo la ERE forma parte de la misión de la Iglesia, por ello esta educación puede ser una ruta dentro de la iniciación cristiana, de la evangelización y de las instrucciones religiosas. Por tanto, el Estado ha delegado a la misma Iglesia, desde la Conferencia Episcopal, para que elabore los lineamientos curriculares de la ERE. (Meza, 2011).

Para este modelo quienes están a cargo de esta educación generalmente son hombres o mujeres religiosos o laicos comprometidos en su misión evangelizadora dentro de la Iglesia, los cuales actualmente deben tener un certificado de idoneidad expedido por la conferencia episcopal¹³. Los estudiantes son tratados como catecúmenos a los

¹³ Todo Maestro debe tener un certificado de idoneidad, el cual lo amerita a ser educador según el decreto C1 -99 del 9 de Julio de 1999 y el C1-2000 del 6 de Julio de 2002.

cuales se les debe catequizar enseñándoles las verdades y dogmas de la fe. Los métodos didácticos serán los propios de la catequesis, los magisteriales, los inductivos y deductivos, activos e interactivos.

Asimismo la evaluación será centrada desde el aprendizaje memorístico de los contenidos y en conductas que revelan piedad cristiana y buenas costumbres (Meza, 2011).

- Legitimación a partir de la dimensión religiosa del ser humano, según Salas y Gevaert (1993); Meza (2011).

El ser humano es un ser religioso desde que tuvo uso de razón, pues es allí cuando empieza a preguntarse por los fenómenos naturales, por su existencia y por el mas allá. Ante estos cuestionamientos, el ser humano trata de dar explicación partiendo de su propia experiencia con la trascendencia que empieza a proporcionar sentido a su existencia. Ante estos interrogantes que siempre han estado presentes en todos los seres humanos durante la historia, la educación religiosa escolar en este modelo pretende dar respuesta a través de la reflexión no solo desde el conocimiento como tal, sino desde la experiencia personal y social de un grupo determinado.

Desde este modelo, los contenidos van direccionados más hacia las preguntas del sentido último de la vida, partiendo de las experiencias propias de los estudiantes, así como de las experiencias religiosas que

han tenido las personas en las diversas religiones del mundo. Las narrativas religiosas empleadas en este modelo pueden servir como un material experiencial didáctico que les facilita a los estudiantes la comprensión sobre la manera en la cual Dios actúa en la historia humana.

Los profesores de este modelo son laicos profesionales de las disciplinas propias de la religión y de lo pedagógico. Para este cargo no es necesario que tengan una confesionalidad particular, sino que posean las habilidades necesarias para enseñar y acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de su dimensión religiosa, sin importar su fe. Es por ello que el diseño curricular es más de corte académico social que eclesial.

Los métodos utilizados son los escolares y no los catequísticos, en donde se desarrolla una participación activa y crítica de los estudiantes. Sin embargo, los métodos de las pedagogías estructuralistas, constructivistas, conceptual o personalistas pueden ayudar al desarrollo de esta dimensión religiosa (Meza, 2011). Las ciencias de referencias en este modelo serán la filosofía de la religión y la fenomenología de las religiones, además de la pedagogía y la didáctica.

La evaluación está determinada a partir de ciertas competencias enunciadas por el Padre Alberto (Parra, 2013 parr. 8.) y que son

retomadas por Meza (2011) como son: “El saber ser, el saber vivir, el saber ser en comunidad, el saber leer y escribir el texto grande de la vida, saber ser en libertad y en comunidad indican zonas, competencias y destrezas que no derivan, sin más, de la ciencia sino de la sabiduría”. Igualmente se pueden agregar el saber vivir con sentido, el encontrar el sentido último, el saber relacionar la fe con la existencia y el saber creer responsablemente.

- Legitimación a partir de la cultura, según Salas y Gevaert (1993); Meza (2011).

En este modelo se parte de la escuela como mediadora entre el sujeto y la cultura, la que permite que dentro de sus espacios se pueda estudiar la religión, pues esta es un elemento constitutivo de toda cultura. El transmitir, comunicar, comprender, formar, analizar, criticar, problematizar y valorar la religión son acciones que se realizan dentro de la escuela, encontrando en la cultura el referente de legitimación de Educación religiosa escolar. Además, es necesario formar estudiantes que puedan vivir entre diversas posibilidades religiosas, y la escuela debe formar personas que alcancen cierta madurez frente a las diferentes religiones, al sistema de valores propios de la cultura al que pertenecen, al conocimiento religioso y a la visión de la vida.

La finalidad de la educación religiosa escolar en este modelo es la de comprender la tradición cultural en la que se encuentra inmerso el individuo desde la religión, y la de comprender otras tradiciones culturales religiosas presentes en el mundo. Los contenidos parten del conocimiento de las diferentes religiones y los sistemas de valores que tienen en la sociedad. (Salas y Gevaert, 1993). Los profesores tendrán estudios aprobados según el Estado, pero como en el modelo anterior, no es requisito que pertenezcan a una religión particular o que tengan la misma fe que la comunidad en la que trabaja. Asimismo, las ciencias desde las cuales se basan serán las ciencias comparativas de las religiones, las ciencias de la religión y las ciencias teológicas.

- Legitimación desde la convergencia entre religión, cultura y escuela, según Meza (2011)

Este modelo no es una recopilación de los modelos anteriores, pero si retoma algunas características propias de los modelos vistos. La educación religiosa escolar enseña al sujeto para que comprenda desde una perspectiva religiosa la cultura en la que se encuentra, percibiendo sus problemas y desafíos para así tener una postura crítica frente al fenómeno religioso. Igualmente esta educación forma a los estudiantes para que comprendan la tradición cultural y religiosa, encuentren el sentido que aporta a sus creencias, asumiendo una posición crítica frente a la religión como tal.

Lo propio de este modelo son las ciencias de la religión, el pluralismo religioso y la teología de las religiones, en ella se le da relevancia a que el ser humano como religioso no tiene una exclusividad o superioridad frente a otras religiones como lo expresa Meza (2011), retomando a José María Vigil (2006). Es por ello que se necesita tener una apertura a las diversas religiones que existen, pues ninguna religión tiene la verdad absoluta, ya que Dios se ha manifestado de diferentes maneras a lo largo de la historia de la humanidad.

Estos modelos expuestos anteriormente sirven como fundamento para los planteamientos que se expondrán a continuación y que permitirán entrar a problematizar con los estándares propuestos por la Conferencia Episcopal Colombiana, los cuales son los utilizados en la mayoría de planteles educativos en Colombia.

3.2 Problematicación de la educación religiosa escolar desde la epistemología del sur.

Se puede decir que la Educación Religiosa escolar (ERE) actualmente en el territorio colombiano no posee otra alternativa de estándares que los elaborados por la Conferencia Episcopal Colombiana, pues el Ministerio de Educación Nacional ha confiado a esta entidad eclesial la elaboración de dichos estándares por su trayectoria dentro de la sociedad colombiana, al igual que por la competencia que la Iglesia católica tiene en la formación religiosa de nuestro país. Es así, como la única posibilidad que tienen las instituciones educativas

del país con respecto a los estándares de la Educación religiosa escolar son los elaborados por la Conferencia Episcopal. Cabría entonces preguntarse desde los presupuestos descritos ¿Dónde se encuentran las diversas confesionalidades religiosas que subyacen en la sociedad colombiana? ¿Se están teniendo en cuenta? ¿Tiene voz propia o han sido acalladas e invisibilizadas por la misma sociedad? Igualmente es posible detenerse a pensar ¿Cómo se está educando desde la dimensión religiosa en Colombia? ¿Qué es lo que realmente se les enseña a los niños y jóvenes colombianos dentro de los planteles educativos con respecto a la pluralidad y diversidad religiosa?

De acuerdo con los cuestionamientos planteados anteriormente, se realizarán a continuación algunas reflexiones basadas en la epistemología del sur. Para ello se hará primero un pequeño recorrido histórico religioso de la sociedad colombiana para visualizar cómo la religión, especialmente la católica, ha influido no solo en la cultura colombiana, sino en las instituciones educativas del país. Asimismo, se realizará una mirada crítica de las prácticas de la educación religiosa escolar a partir de los estándares curriculares y de los planteamientos del sociólogo Boaventura de Sousa Santos.

Se puede empezar haciendo memoria de la manera en que los españoles llegaron a las tierras americanas ocasionando el proceso de colonización, en donde se imponía no solo la cultura española a los habitantes del nuevo mundo, sino la religión que estos profesaban sin importar las creencias que tenían los

nativos americanos. Según Mejía (2008), los conquistadores obligaron a los indígenas a asumir sus costumbres, su lengua y especialmente sus creencias, lo que produjo la pérdida de la cultura de los aborígenes. Dentro de este proceso colonizador existen dos métodos según Morín (2000) citado por Mejía (2008): El primero, fue llamado el de la “*Persuasión*” en el que se anunciaba la Buena Nueva de Jesucristo, sin ninguna imposición, respetando y valorando la cultura indígena; el segundo fue el método de la “*Tabla Rasa*” en el que los indígenas aprendían a la fuerza de sus colonizadores la lengua, las costumbres y la religión, arrasando la cultura indígena especialmente en sus creencias, pues generalmente los conquistadores creían que las prácticas religiosas que los indios hacían eran en cierta manera diabólicas, y por ende, iban en contra de la iglesia católica y de la fe que profesaban. Es así como estos métodos opuestos se llevaron a cabo durante la colonización americana y en algunos casos se entrelazaron el uno con el otro, para ello se puede hacer alusión a la manera en que los frailes aprendieron las lenguas nativas, toleraron algunas costumbres paganas, pero en muchas ocasiones destruyeron los templos indígenas, sus ídolos o dioses y sus códices. (Mejía, 2008)

Ahora bien, se observa cómo ya desde el descubrimiento de nuestras tierras se acallan otras posibilidades de encuentro con el trascendente, otras experiencias y prácticas religiosas como las vivían los indígenas para imponer una sola creencia, como lo fue la Religión católica que era propia del pueblo español. Por ello hasta la Constitución del 91 nuestro país era netamente

confesional, pero después de los cambios realizados por dicha Constitución, el Estado se define como laico o aconfesional.

Se puede observar cómo en la actualidad esta tradición católica continúa identificando al pueblo colombiano, pues la gran mayoría de la gente se define dentro de esta religión. Por tanto, los estándares de la Educación Religiosa Escolar están basados en la Iglesia Católica como se vio anteriormente, deduciendo así, que en la actualidad todavía existe dentro de las instituciones que gobiernan la educación en Colombia, una fuerte dominancia de la religión católica. Lo anterior permite concluir que las otras experiencias religiosas que existen en nuestro país parecen invisibilizadas, lo que en palabras de Santos es llamado *la sociología de las ausencias*¹⁴ la cual “demuestra que lo no existente, es en verdad activamente producido como no existente, es decir como una alternativa no creíble a lo existente” (Santos, 2009, p.109). Es por ello que una de las posturas de esta reflexión es la de enfatizar que otras experiencias religiosas son posibles, cómo lo dirá Santos “transformando objetos imposibles en posibles, y con base en ellos transformar las ausencias en presencias”. (Santos, 2009, p.109).

Ahora se explicará de manera breve lo que significa para De Sousa la razón Cosmopolita, en contraposición a la razón indolente o el modelo de racionalidad occidental. Al proponer la realidad cosmopolita parte de tres aspectos

¹⁴ Es importante señalar que De Sousa plantea una crítica al modelo de racionalidad occidental al que llama Razón indolente y a la vez propone otro modelo como alternativa, al que designa la razón Cosmopolita. Esta razón Cosmopolita es fundada a partir de unos procedimientos metasociológicos como son: La sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias y el trabajo de traducción (De Sousa, 2009).

fundamentales, el primero es que las formas de comprensión del mundo exceden a la comprensión occidental que se tienen de este. El segundo, la comprensión del mundo y la forma como ella legitima y crea el poder social está ligado a los criterios de tiempo y temporalidad de cada sociedad y el tercero consiste en que la racionalidad occidental contrae el presente y expande el futuro, mientras que la racionalidad cosmopolita propone lo contrario, expandir el presente y contraer el futuro, pues generalmente el presente está aprisionado entre el pasado y futuro. Para expandir el presente, De Sousa propone la sociología de las ausencias y para contraer el futuro la sociología de las emergencias, asimismo, propone el trabajo de traducción el cual permite crear una inteligibilidad mutua entre las diversas experiencias que existen sin llegar a destruir su identidad (Santos, 2009). Teniendo en cuenta la propuesta De Sousa, es posible llegar a valorar otras experiencias sociales actuales, si se expande el presente, esto al aplicarlo a esta reflexión, podría decirse que se traduce en apreciar aquellas experiencias religiosas que existentes hoy en día en nuestro país y no desperdiciarlas.

Partiendo de lo anterior, se expondrán algunas lógicas de producción de la no existencia desde De Sousa Santos¹⁵ y como éstas son aplicadas de cierta manera para la Educación Religiosa Escolar desde una perspectiva católica. La

¹⁵ Para De Sousa la no existencia es llamada la sociología de las ausencias que se hace presente en lo que él denomina las monoculturas o lógicas de producción de no existencia. En contraposición a las monoculturas este propone las ecologías como “prácticas de agregación a la diversidad a través de la promoción de la interacción sustentable entre entidades parciales y heterogéneas” (De Sousa, 2009. p. 113), es decir que a través estas ecologías se podrán transformar las experiencias y conocimientos ausentes en presentes.

primera es la monocultura del saber y del rigor del saber, en donde De Sousa propone criterios únicos de verdad, lo que lleva reconocer como no existente aquello que está fuera del canon y la no existencia es vista como la forma de ignorancia. Otra es la monocultura de la naturalización de las diferencias en donde la no existencia está producida “desde una inferioridad, pues aquel que es inferior no podría constituirse en una figura creíble frente a lo que se denomina superior (Santos, 2009). Es así como en nuestro caso particular aquello que no está legitimado por la Iglesia, no tiene la relevancia suficiente para ser incluido dentro ella, ni dentro de los estándares de la educación religiosa escolar, es decir que al quedar al margen termina siendo percibido como inexistente.

Después de identificar en la enseñanza de la religión dos de las producciones de la no existencia, se proponen *las ecologías* las cuales aparecen dentro de la sociología de las ausencias como una forma de sustitución de las monoculturas presentadas según De Sousa. La primera monocultura es la del saber, la cual es sustituida por la ecología de los saberes, en donde es posible identificar otros saberes y otros criterios de las experiencias religiosas en nuestro caso particular. Para la sociología de las ausencias en este campo “lo central es que no hay ignorancia en general, ni saber en general. Toda ignorancia es ignorante dentro de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular” (Santos, 2009, p.114). Es decir que para Santos (2009) la ignorancia no es un punto de partida, ni un

estado inicial sino puede ser un olvido o un desaprendizaje en un proceso de aprendizaje recíproco.

Para la ecología de los saberes es decisivo “cuestionar si lo que se está por aprender es válido o si deberá ser olvidado o desaprendido” (Santos, 2009, p.114). Esto se podría aplicar a nuestra reflexión en donde, sí es posible conocer otras formas de conocimiento religioso y así interrelacionarse con ellas en términos de igualdad. Asimismo, descubrir nuevas prácticas que permitan construir nuevos conocimientos religiosos sin omitir los propios saberes o los que se tienen dentro de nuestra cultura, esto es lo que para De Sousa sería “la utopía del interconocimiento” (Santos, 2009, p.114).

Santos (2009) también habla sobre el principio de incompletud de los saberes que posibilitan el diálogo y el debate epistemológico entre otras formas de conocimiento. Así cada saber contribuye al diálogo para poder superar la ignorancia, por tanto las prácticas ignorantes se transforman en prácticas sabias. Además continúa diciendo que todos los saberes tienen unos límites externos e internos, estos últimos tienen que ver con las restricciones en los tipos de intervención en el mundo, mientras que los externos resultan del reconocimiento de intervenciones alternativas o de otras formas de conocimientos. Por tanto, el saber hegemónico, en este caso el de la Iglesia católica, reconoce solamente los límites internos, mientras que el saber contrahegemónico hace referencia a los dos límites. Por ello una de las propuestas de esta reflexión es que la educación religiosa escolar debe

reconocer no solamente el conocimiento y doctrina que imparte la Iglesia católica, sino que debe tener en cuenta otras alternativas, tanto del conocimiento como desde sus experiencias religiosas, las cuales puedan relacionarse entre sí, para lograr alcanzar una igualdad de oportunidades epistemológicas que permitirán transformar el mundo, y aportar a la construcción de sociedades más justas y más democráticas donde sus relaciones sean más equilibradas (Santos, 2009).

La segunda monocultura de la naturalización de las diferencias es sustituida por la ecología del reconocimiento, que “procura tener una nueva articulación entre el principio de igualdad y el principio de diferencias, abriendo así espacios para la posibilidad de diferencias iguales, en donde existan reconocimientos recíprocos” (Santos, 2009, p.120). Teniendo en cuenta el anterior planteamiento, se puede pensar que estos reconocimientos no solamente serán desde los saberes o las prácticas religiosas, sino también, desde los actores y sus experiencias, las cuales permitirán entrar en contacto con Dios o con el trascendente. Por tanto, la ecología del reconocimiento cada día se vuelve más necesaria, pues va en aumento la diversidad religiosa del mundo y de la sociedad colombiana. Es así, como la pluralidad religiosa es una de las características del mundo globalizado, el cual reclama una formación plurireligiosa, en donde se le permita a los estudiantes reconocer otras posibilidades de acercarse al trascendente, de comunicarse con él, de expresarse a partir de diversas maneras, para así, construir no solamente su vida desde un sentido diferente, sino edificar un mundo en el cual todos sean

reconocidos como seres diversos, pero a la vez iguales, teniendo los mismos derechos y posibilidades para ser personas dignas e íntegras. Cabe resaltar que la sociología de las ausencias para De Sousa tiene como objetivo “revelar la diversidad y multiplicidad” de las prácticas, en nuestro caso religiosas y hacerlas “creíbles por contraposición a la credibilidad exclusivista de las prácticas hegemónicas” (Santos, 2009, p.125).

Ahora bien, de acuerdo con la revisión de los estándares de la ERE de la Conferencia Episcopal (2012) se observa la existencia de cuatro enfoques:

El enfoque antropológico: “Que aborda los temas desde la perspectiva de búsqueda de su sentido y valor en la sociedad y la cultura actual, es decir se plantea la situación del tema en el mundo de hoy, y los análisis y sentidos que se aportan desde los ámbitos ético, filosófico, teológico, pastoral y religioso no cristiano” (Conferencia episcopal, 2012, p.11).

El enfoque Bíblico: “Aborda los problemas desde la perspectiva de la Divina Revelación, en su etapa del Antiguo Testamento. Por consiguiente se explora la historia de la Biblia antes de Cristo, la experiencia religiosa de Israel y su preparación a la plenitud en la Revelación” (Conferencia episcopal, 2012, p.11).

El enfoque bíblico cristológico: “Aborda los problemas y temas desde la perspectiva de la Divina Revelación, en su etapa del

Nuevo Testamento, centrado en Cristo y en la experiencia de los apóstoles y primeros cristianos. Hacia este enfoque se orientan los dos anteriores, y del el brota el enfoque eclesiológico, pues el centro de la Palabra de Dios es Jesucristo, es en El en quien convergen todos los temas y problemas de le educación religiosa escolar” (Conferencia episcopal, 2012, p.11).

Y el enfoque eclesiológico: “Aborda los problemas y temas desde la perspectiva de la historia posbíblica, esto es desde la tradición de la Iglesia, del cristianismo vivido y des su misión, presencia y acción en el mundo de hoy”. (Conferencia episcopal, 2012, p.11).

Teniendo en cuenta los enfoques propuestos, se puede concluir que solo uno de ellos, el enfoque antropológico, habla de una apertura a las diferentes expresiones religiosas, mientras que los contenidos de los otros tres están direccionados únicamente desde el punto de vista cristiano católico. Aunque vale la pena resaltar que se están dando algunos intentos dentro de la Iglesia para ampliar el panorama con respecto a conocer otras posibilidades religiosas, falta en gran medida alcanzar una visión universal de los conocimientos y de las prácticas de las diferentes confesionalidades religiosas en tan corto tiempo (dos meses como lo proponen los estándares). Por tanto, la transformación del mundo que propone la epistemología del sur sería muy difícil de alcanzar, pues es fundamental que los cambios deban darse primero desde el interior del sujeto para así proyectarlos a la sociedad.

Ahora bien, si se analizan concienzudamente las prácticas educativas que se realizan en las clases de Educación religiosa escolar (ERE), al igual que las didácticas que se trabajan actualmente, sin lugar a duda se pueden encontrar varias falencias, pues me atrevería a decir que en la mayoría de los colegios, especialmente los confesionales, todavía se tiende a enseñar más el modelo de legitimación partiendo de la misión de la Iglesia como se analizaba en el 1° apartado, en donde se imparte más la catequesis que una verdadera educación religiosa escolar. Tristemente todavía en algunas instituciones se cree que la escuela es un espacio en donde se remplazan algunas funciones de la parroquia, como el anuncio del Evangelio y la celebración de los sacramentos.

Así mismo, en los colegios distritales el panorama no es nada alentador tampoco, pues generalmente lo que se enseña en los espacios de la Educación religiosa escolar son todo tipos de contenidos y didácticas que muchas veces no corresponden a una auténtica educación religiosa. Esto lo expreso, pues en varios encuentros acerca de la ERE, asisten profesores de otras disciplinas como las ciencias sociales, la filosofía, las ciencias políticas, entre otras, quienes están impartiendo la educación religiosa en la escuela, y no tienen la suficiente preparación, competencias, formación, ni la idoneidad para desempeñarse como lo requiere esta disciplina. En consecuencia, muchos de los colegios colombianos, la asignatura de la Educación religiosa escolar no es tratada como una disciplina con todas sus implicaciones, ni tiene la suficiente credibilidad en los estudiantes, profesores, directivos y en los padres de familia.

Desde mi experiencia como docente de la ERE, se percibe la urgencia de encontrar diversas opciones para que esta disciplina sea tomada en cuenta dentro de nuestra sociedad colombiana como se lo merece, es decir, como un área de conocimiento con todo su rigor, la cual le permitirá al individuo desarrollar su dimensión religiosa desde temprana edad. Igualmente cabría preguntarse en este momento si realmente, ¿Las instituciones educativas colombianas están siendo capaces de formar a jóvenes críticos frente a este mundo globalizado? En donde la injusticia es el referente común de nuestras sociedades, el individuo es visto como una cifra y no como un ser humano con el derecho a tener una vida digna, la persona es valorada por lo que tiene y no por lo que es, y las diferencias son vistas como obstáculos y no como posibilidades. Por todo ello ¿Será posible transformar las prácticas educativas en la ERE, en donde sea permitido formar individuos capaces de respetar la vida con sus diferencias y a la vez enriquecerse con ella? Es así como el siguiente apartado intenta proponer al lector algunas alternativas sobre la enseñanza de la educación religiosa escolar desde los planteamientos de la epistemología del sur.

3.3 Orientaciones para la educación religiosa escolar desde la epistemología del sur

En este tercer apartado se pretende proponer algunas orientaciones para las prácticas de la Educación religiosa escolar, que permitirán tanto a estudiantes, como a docentes, visualizar un horizonte religioso más amplio y diverso, no

solamente acercarse a los saberes de una religión en particular como lo es la religión católica, sino llegar a comprender y respetar otras confesionalidades o experiencias religiosas que son muy válidas y que se pueden llegar a conocer a través del dialogo, enriqueciendo la experiencia religiosa y existencial de las personas.

3.3.1 La educación religiosa escolar, una experiencia de traducción de saberes y prácticas.

Como se ha señalado, para Santos (2009) la razón cosmopolita es la alternativa frente a la razón indolente o la racionalidad moderna occidental. Aquella se basa en tres procedimientos epistemológicos y políticos que son: la sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias y el trabajo de traducción. Es por ello que como primer punto se propone desde la epistemología del sur, el trabajo de traducción como lo llama De Sousa, el cual consiste en “crear una inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo” (Santos, 2009, p.136). El trabajo de traducción se puede llevar a cabo a partir de dos ámbitos, desde el conocimiento o los saberes y desde las prácticas. La traducción entre saberes toma la forma de “hermenéutica diatópica”¹⁶. El segundo tipo de trabajo de traducción es entre las prácticas sociales y sus agentes, en esta la traducción intenta “crear inteligibilidad recíproca entre las formas de organización y entre los objetivos de acción, es decir, que incide en

¹⁶ La hermenéutica diatópica consiste en realizar un “trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (Santos, 2009, p.137).

los saberes en tanto que los saberes son aplicados, transformados en prácticas y materialidades” (Santos, 2009, p.140).

Entonces el trabajo de traducción tiende a aclarar aquellas cosas que unen y que separan en las prácticas religiosas, la cuales permiten determinar las posibilidades o los límites de articulación y agregación entre los movimientos o las diversas prácticas con las que se están dialogando, creando así una inteligibilidad, coherencia y articulación en un mundo enriquecido por la multiplicidad y diversidad religiosa (Santos, 2009).

3.3.2 La educación religiosa escolar, un espacio para el reconocimiento de actores críticos y de comunidades diversas.

El trabajo de traducción que se plantea desde la epistemología de sur debe realizarse con unos representantes de las comunidades o religiones que quieran entrar a dialogar a través de un trabajo argumentativo. Estos representantes deben tener buenas capacidades intelectuales y críticas, es decir, tener no solo sus conocimientos muy claros y precisos, sino sus prácticas muy definidas y enraizadas lo que permitirá representar a su grupo de una manera acertada. Es así como el ejercicio de traducción va a permitir crear desde los saberes, una justicia cognitiva a partir de una imaginación epistemológica y desde las prácticas y sus agentes, una justicia global a partir de una imaginación democrática (Santos, 2009). Por tanto, el trabajo de traducción va permitir visualizar o revelar aquellas experiencias religiosas que no se han tenido en cuenta y se han invisibilizado, desperdiciando así, tanto sus

conocimientos, como sus experiencias con el trascendente, las cuales llevan a crear nuevas realidades religiosas a todos los que están involucrados en los procesos educativos.

El trabajo de traducción implica también hablar de las “zonas de contacto” las cuales son “campos sociales donde diferentes mundos de vida normativos, prácticas y conocimientos se encuentran, choca e interactúan” (Santos, 2009, p.145). En estas zonas de contacto cada cultura, movimiento o en nuestro caso religión, pueden seleccionar aquellos saberes o prácticas que quieren poner en contacto o confrontarse. Es así como estas zonas deben ser el resultado de una conjugación de tiempos, ritmos y oportunidades, las cuales van a permitir que sea posible el encuentro entre dos experiencias o comunidades religiosas. Por tanto las zonas de contacto más abiertas e inclusivas son las que tendrá mayor efectividad, pues podrá profundizar más el trabajo de traducción y la hermenéutica diatópica. (Santos, 2009).

Partiendo de lo expuesto, el trabajo de traducción es una de las prácticas pedagógicas que se puede instaurar dentro de los espacios educativos especialmente en las clases de educación religiosa escolar, la cual ha sido el mayor interés en esta reflexión, puesto que permite el reconocimiento de diversas comunidades o grupos religiosos los cuales a través de sus representantes pueden posibilitar el acceso a los saberes y a las prácticas que realizan y vivencian dentro y fuera de estas, llevando así a enriquecer las

experiencias personales y comunitarias, tanto de maestros, como de estudiantes.

3.3.3 La educación religiosa escolar, un ejercicio intercultural de saberes y reconocimientos.

Desde del trabajo de traducción De Sousa propone una traducción intercultural la cual en palabras del autor “es un procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles” (Aguiló, 2010, p.153). Es así, como el lograr alcanzar una inteligibilidad entre dos o más culturas o religiones es fundamental en el momento de reconocer y valorar las diferencias religiosas, pues llevan a establecer puentes interpretativos y canales comunicativos que permitirán entablar un verdadero diálogo interreligioso (Aguiló, 2010).

De acuerdo con Santos, el trabajo de traducción intercultural presenta cuatro características: la primera es que este trabajo afecta no solo las relaciones comunicativas entre las culturas o religiones, sino las relaciones entre saberes, prácticas y los agentes que las realizan. Una segunda es que rechazan el presupuesto de la completud cultural o religiosa, es decir la idea de la existencia de una sola religión con una única verdad, por ello el trabajo de traducción intercultural propone la incompletud cultural o religiosa la cual permite que las religiones se enriquezcan y complementen mutuamente a través del diálogo interreligioso. La tercera nos muestra que este trabajo es flexible puesto que puede practicarse entre diversos saberes y actores. Como última característica

tenemos que el trabajo de traducción es un trabajo intelectual, político y emocional; el indicar que es intelectual se refiere a que busca crear inteligibilidad y coherencia en los procesos de comunicación y entendimiento entre los actores, visualizando aquello que los separa y lo que los une; es político porque sus componentes son objeto de deliberación democrática y es emocional porque revela un inconformismo ante la carencia que supone una incompletud del conocimiento o práctica (Aguiló, 2010). Al aplicarlo al tema que se está reflexionando, este trabajo de traducción intercultural posibilita alcanzar una inteligibilidad con otros saberes, otras experiencias y prácticas religiosas las cuales permitirán un gran beneficio mutuo desde la dimensión trascendente de los seres humanos, partiendo de sus contextos, ritos, símbolos y doctrinas diversas.

3.3.4 La educación religiosa escolar, un ejercicio de hermenéutica diatópica.

El trabajo de traducción intercultural según Santos se concreta a partir de una hermenéutica diatópica. Este concepto que se vio anteriormente en De Sousa, es tomado del teólogo Raimon Panikkar y a continuación se explicará con mayor profundidad. Según Panikkar la hermenéutica diatópica parte de la necesidad de “comprender al otro u otros sin presuponer que este tenga nuestro mismo autoconocimiento y conocimiento de base. Por ello es aquí donde está en juego el último horizonte humano y no solamente contextos diferentes entre sí” (<http://raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss->

[hermeneutica.html](#), parr.1). Para Panikkar la hermenéutica diatópica “va más allá de la hermenéutica morfológica la cual descifra las formas o valores de una cultura o religión en particular y de la hermenéutica diacrónica (dia-cronos) que supera la distancia temporal entre las culturas, logrando comprender textos de otras épocas. Por ello, la hermenéutica diatópica permite ir no solo más allá de la temporalidad, sino de los lugares comunes teóricos o “Topoi”, así que intenta poner en contacto horizontes humanos y religiones radicalmente diferentes para lograr alcanzar, en palabras de Panikkar un verdadero diálogo dialógico en donde se tengan en cuenta las diferentes culturas y sus religiones. Para ello es necesario un reencuentro entre la subjetividad y objetividad, entre el corazón y la mente, entre el pensamiento racional y el espíritu que lleve a romper esquemas mentales rígidos” (<http://raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-hermeneutica.html>).

En este sentido, existe una convergencia entre los planteamientos de Panikkar y De Sousa Santos, ya que la hermenéutica diatópica tendría como propósito “llevar al máximo la conciencia de la incompletud recíproca de las culturas a través del diálogo con un pie en una cultura y el otro pie en la otra cultura” (Aguiló, 2010, p.155). Esta incompletud solamente es visible en la medida en que nos enfrentamos a otra cultura, es decir que solo las culturas se perciben así mismas como incompletas en presencia de otras. Panikkar representa esto de una manera muy sencilla a través de la imagen de las ventanas, en donde cada cultura es una ventana abierta al mundo que permite verlo y representarlo de una manera determinada (Aguiló, 2010). Es así como lo

que podemos ver a través de cada ventana pareciera ser la generalidad de esa cultura, pero realmente lo que se visualiza es solamente una pequeña parte de esta. Por tanto, para la hermenéutica diatópica, la diversidad y la multiplicidad son pretextos para tejer a través del diálogo intercultural, redes de inteligibilidad entre distintas voces.

Ahora bien, si se habla de las religiones, todas ellas tienen en cierta manera una incompletud, pues nadie tiene la verdad absoluta o la última palabra sobre Dios, sobre la experiencia de los individuos con el trascendente, y sobre sus maneras de relacionarse y comunicarse con Él. Por tanto, otra de las propuestas de esta reflexión es realizar dentro del aula y en la institución educativa en general ejercicios que promuevan la hermenéutica diatópica con otras confesionalidades religiosas para que se pueda a través del diálogo, comprender que somos incompletos y que existen otras posibilidades religiosas las cuales son tan valiosas como la nuestra, además sería muy enriquecedor permitir estos encuentros para así descubrir otros horizontes que lleven a apreciar otros saberes y prácticas religiosas que existen y en la mayoría de casos no se han tenido en cuenta, posiblemente por ignorarlas o rechazarlas sin conocerlas.

3.3.5 La educación religiosa escolar, una experiencia dialógica.

Otro de los puntos para proponer como orientación para las prácticas pedagógicas que se deben tener dentro de los clases de educación religiosa escolar es el diálogo dialógico del que habla Panikkar, el cual trata de ir más

allá del dialogo dialéctico en donde se pueda comprender al otro, logrando una comunicación verdadera entre los dos locutores y de esta manera crear un lenguaje común que atraviese los límites del lenguaje propio. Por ello, lo que se pretende con este diálogo no es solo lograr un respeto mutuo, sino partir de un dialogo abierto en donde exista un enriquecimiento mutuo. Asimismo este diálogo supone no imponer sobre el otro una creencia en particular, es decir que se convierta a lo que yo creo que es la verdad, sino abrirse a él sin ninguna prevención ni preocupación a perder la propia identidad, llevándolo a enriquecerse con un intercambio de saberes y prácticas religiosas (<http://raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-dialogo.html>). Frente a este planteamiento se puede ver cómo en muchas ocasiones, los diálogos religiosos parten desde una visión hegemónica en donde se accede al diálogo, pero realmente subyacen al interior de este la falta de veracidad, la apertura a la escucha y el dejarse interpelar o permitir que el otro tenga reflexiones valiosas que puedan enriquecer esa experiencia con el trascendente. Por ello, es primordial en un verdadero dialogo acabar con actitudes o acciones exclusivistas que lo único que llevan es a que la acción dialógica fracase.

Si se observa la gran diversidad religiosa que se vive no solo en nuestro país, sino en el mundo entero, se puede decir que cada camino, experiencia y práctica religiosa es tan válido como el de los otros, pues cada uno tiene sus diferentes maneras y formas de expresar su relación con el trascendente, a través de sus ritos, sus símbolos, sus signos, etc. Por ello, frente a esta realidad Panikkar propone que no es suficiente un diálogo inter-religioso, sino más bien

un dialogo intra-religioso que lleve al creyente a dialogar en el interior de su propia vida, descubriendo en su profundidad esa relación trascendental, para así abrirse a las experiencias de los demás. Es decir, llegar a una verdadera interpenetración religiosa, un mutuo influjo de las distintas religiones, para alcanzar un auténtico pluralismo, que se opone al monopolio religioso y cultural (<http://raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-dialogo.html>).

Por consiguiente esta práctica dentro del aula permitirá inicialmente que los estudiantes descubran su experiencia con el trascendente, la conozcan a través de los saberes propuestos por la educación religiosa escolar para así abrirse a otras experiencias, las cuales se llevarán a cabo a través de un “diálogo dialógico” en donde se le permita comprender que no son autosuficiente o poseedores de la verdad absoluta respecto a Dios; sino que hay muchas caminos que van a confluir en una experiencia profunda con el trascendente la cual dará sentido a su existencia, a lo otro y a los otros.

3.3.6 La educación religiosa escolar una propuesta de liberación para los seres humanos.

Para continuar esta reflexión se partirán de algunos planteamientos de Paulo Freire, los cuales están muy relacionados con la epistemología del sur que se ha venido trabajando. Si se observa, actualmente las escuelas y colegios están dentro de un sistema opresivo y dominante, en el que ejercer la

libertad es una utopía muchas veces inalcanzable. Así mismo, en el sistema educativo se encuentran ciertos factores que facilitan la regulación y dominación. En palabras de Freire, estamos viviendo más una educación bancaria la cual consiste en que “el saber es una donación de los que se juzgan sabios, a los que se juzgan que nos saben nada” (Freire, s.f, p.65). Es decir que en la educación bancaria “el que sabe es el educador y los educandos no saben; el educador es el que piensa y los educandos son los pensados; el educador es el que dice palabras y los educandos los que escuchan dócilmente; el educador es el que actúa, los educandos tiene la ilusión de actuar con la actuación del educador; el educador escoge los contenidos y los educandos se acomodan a estos sin ser escuchados; El educando identifica su autoridad del saber con su autoridad funcional, que se opone a la libertad del educando, el educador es el sujeto del proceso y los educandos los objetos” (Freire, s.f, p.67). Mientras la educación liberadora permite reconocer e involucrar a los educandos dentro de su proceso de aprendizaje, además el educador problematizador no deposita en el estudiante el conocimiento, sino que el educando pasa a ser un investigador crítico, en diálogo con el educador que a la vez se convierte en otro investigador crítico. Por ello Freire expresa: “nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, s.f, p.82).

Es así como la educación liberadora para Freire tiene varias implicaciones, pero en este caso serán reflexionadas solo tres las cuales son retomadas por Torres (2012) y que podrán llevarse a cabo en la educación religiosa escolar.

La primera, “educar es conocer críticamente la realidad”, para Freire la educación es un acto de conocimiento, una toma de conciencia de la realidad y una lectura del mundo; este conocimiento no es posible desde la individualidad, sino que es un proceso colectivo en el que se involucran, pre saberes, sentimientos, deseos, experiencias, etc, llevándolos a construir nuevos saberes. Es conveniente entonces enfatizar, que el proceso de educar no es simplemente desde los conocimientos, sino que debe estar articulado con la práctica y con las dimensiones que conforman a todo ser humano. Igualmente este proceso educativo no está dado totalmente, sino está en permanente movimiento, es decir, se encuentra inacabado al igual que los sujetos, pues ellos están en un continuo descubrir, experimentar y conocer, para así transformar su mundo próximo. Desde Freire, este proceso se puede llevar a cabo a través de lo que él plantea como una pedagogía de la pregunta, en donde, tanto el estudiante como el educador, se están preguntando acerca del mundo, de sus vivencias, de sus problemáticas, de sus fortalezas, para encontrar explicación sobre los cuestionamientos que surgen en su interior (Torres, 2012). Ahora bien, en la mayoría de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se hacen presentes en la educación religiosa escolar se puede decir que no se parte tanto de esta perspectiva crítica, sino más bien desde la pedagogía de la respuesta, en donde se les enseña a los estudiantes a pensar y conocer a partir de unas respuestas establecidas.

La segunda, según Torres (2012): “educar es una práctica política”. Para Freire la educación nunca podrá ser neutra porque todas las prácticas

educativas son en cierta forma políticas, pues en ellas están involucrados valores, proyectos, utopías que pueden llevar a transformar las relaciones de poder existentes en la sociedad. Es así como la educación favorece tanto la dominación en algunos casos como la emancipación en otros. Asimismo, Freire expresa que las prácticas que se dan dentro de un proceso educativo son progresistas porque pretenden desafiar a los estudiantes para que perciban que el mundo está en permanente cambio, el cual puede ser reinventado y transformado en un mundo más justo, digno y humano. Por tanto la ERE debe encargarse en mostrar a la comunidad educativa que es posible comenzar por transformar los contextos próximos, para así realizar cambios significativos en la sociedad y en el mundo.

La tercera, educar es diálogo que nos hace sujetos. Para Freire la educación tiene su razón de ser desde el carácter inacabado de los individuos, los cuales se van construyendo como sujetos diariamente en la medida en que se relacionan y se comunican con los otros y con su entorno. Es así, como el diálogo que se da entre los sujetos que se relacionan tiene un carácter tanto antropológico como ético, lo que permite a los seres humanos ser autónomos y con la capacidad de incidir en la realidad en la que se encuentran, para así llegar a transformarla, logrando un mundo diferente en donde sea posible alcanzar la igualdad y la justicia, es decir, donde ya no existan ni opresores ni oprimidos. (Torres, 2012). Entonces, se debe llevar a cabo dentro de la formación y prácticas de la educación religiosa escolar, el reconocimiento de los sujetos como seres inacabados, los cuales van construyendo partir de las

relaciones que estos tienen con los demás. Igualmente se debe concientizar en el valor que tienen cada uno de los sujetos y su papel dentro de la sociedad, llevándolos a tener los mismo derechos y deberes.

Conclusiones

Para finalizar se enfatizará algunos puntos que permitirán concluir la reflexión que se ha desarrollado a lo largo de este ensayo. El primero, es que la Educación religiosa escolar debe realizar rompimientos epistemológicos, políticos y pedagógicos, los cuales permitan pasar de ser una educación dominadora y reguladora a ser una educación religiosa liberadora. Para que ello sea posible, es necesario partir de unas prácticas de liberación en donde se pueda formar a los estudiantes como sujetos críticos. Esto se puede lograr como dice Freire partiendo de su realidad, de la praxis, es decir de “la reflexión y acción de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo”. (Freire, s.f, p.32).

Estos individuos críticos deben estar dispuestos a denunciar las injusticia social, a reconocerse parte de un mundo que está siendo oprimido por los sistemas en los que se encuentran inmersos, como son el sistema económico que es el abanderado en la dominación del mundo y en el que a mi parecer giran los otros sistemas como el político, el social, el cultural y el educativo. Por ello, es fundamental formar hombres y mujeres para los demás y con los demás, capaces de soñar, de apostar sus vidas por construir un mundo más humanizante, más justo en el que todos tengan cabida, en donde sus

conocimientos, sus prácticas, sus sentimientos y sus relaciones sean tenidas en cuenta. Igualmente en donde exista la libertad entendida no como el querer hacer lo que se quiere o pasando por encima del otro, pisoteándolo y dominándolo, en otras palabras deshumanizándolo, sino por el contrario una libertad concebida desde el planteamiento de Freire como “una condición indispensable al movimiento de búsqueda en el que están inscritos los seres humanos como seres inconclusos” (Freire, s.f, p.25). Es decir que estas búsquedas según Freire, citado por Torres (2012) deben partir desde la esperanza, la cual supera todo pensamiento fatalista y conformista que son características propias del poder dominante y opresor. Pues frente a la posición de que no hay nada que hacer en este mundo, existe la contraposición en que es posible alcanzar otro mundo diferente con el que todos soñamos.

Otra práctica liberadora es formar individuos capaces de realizar el ejercicio de traducción desde una hermenéutica diatópica y un diálogo dialógico en donde se creen espacios que permitan identificar otros saberes religiosos que son tan válidos como los que han dominado siempre. Igualmente es preciso llevar a cabo el reconocimiento de otros saberes y prácticas religiosas, las cuales partiendo del sentido de la igualdad y a la vez de las diferencias, aprueben otras experiencias religiosas las cuales enriquecerán las propias. Es así como la hermenéutica diatópica y el dialogo dialógico pueden llevar a que los estudiantes desarrollen la habilidad de comprender al otro en su espacio, tiempo y cultura sin que este llegue a imponer sus creencias, y de reconocer

desde su incompletud que no hay verdad, ni práctica religiosa absoluta para encontrarse con el trascendente, sino varios caminos que conducen a Dios.

El segundo punto que se propone es volver la mirada hacia la legitimación de la educación religiosa escolar que se enunció al comienzo y en donde se presentaron cuatro modelos que proponían los contenidos y la finalidad propia de la educación religiosa. Partiendo de la reflexión elaborada, existe una inclinación por el cuarto modelo en la que se plantea la educación religiosa escolar desde la convergencia entre religión, cultura y escuela, pues allí se enfatiza a un ser humano crítico como se expuso anteriormente, percibiendo los problemas y desafíos desde una realidad determinada, así como una comprensión tanto de los saberes como de las prácticas religiosas que se encuentran dentro de su contexto y en el mundo.

Este modelo se basa en las ciencias de la religión, el pluralismo religioso y la teología pluralista, en donde según Meza (2011) retomando a Vigil, destaca que ninguna religión tiene una superioridad, dominación o imposición frente a las otras religiones. Puesto que, tanto los seres humanos, como las mismas religiones y culturas poseen una incompletud, esto en palabras de Aguiló (2010) De Sousa expresa que, la incompletud de una cultura solo se hace perceptible a la luz de los otros, es decir que tanto las religiones, las culturas y los mismos individuos se perciben a sí mismos como incompletos solamente desde la presencia de otros y otras. Por tanto, las religiones solo se podrán continuar construyendo desde sus relaciones con los demás.

El tercer punto que se plantea es educar partiendo del contexto en el que se encuentra inmerso, tanto el maestro, como el educando, pues generalmente se lleva a cabo una educación religiosa sin tener en cuenta a los actores que están involucrados en este proceso de aprendizaje. Se observa como en muchas ocasiones se parten de unos referentes y habilidades que son escogidos por algunos académicos, sin detenerse a reflexionar en los educadores y educandos, esto se observó al revisar los estándares para la educación religiosa escolar propuestos por la Conferencia Episcopal, en donde proponen diversas temáticas que deben aprender los estudiantes solo desde la perspectiva católica, además se halla también que no tuvieron en cuenta el desarrollo evolutivo de los niños y niñas, pues es esencial partir de los procesos cognitivos propios de cada edad. Asimismo, es fundamental que las prácticas dentro de la educación religiosa escolar, permitan conocer a los estudiantes desde sus necesidades, sus sueños, sus anhelos, sus problemas, sus experiencias y sus contextos, pues si no se parte de lo que ellos son estas prácticas pedagógicas quedarán levitando, sin que sean enraizadas en la vida tanto de los maestro como de los estudiante.

Como último punto se plantea, que para alcanzar unas prácticas eficientes dentro de la educación religiosa escolar es fundamental una formación para docentes basada desde las ciencias de la religión, desde la teología de las religiones y desde el pluralismo religioso, pues en la actualidad no existe todavía en nuestro país una formación universitaria para docentes que no esté solamente encaminada desde una teología cristiana, ya que como se expresó al

comienzo de esta reflexión, la mayoría de las personas colombianas continua confesando la religión católica y por ello su cultura se encuentra todavía impregnada por esta religión. Por tanto, es urgente que se ofrezcan a los nuevos maestros de educación religiosa escolar desde las facultades de Teología y de Educación una formación más abierta partiendo de una justicia cognitiva donde se tengan en cuenta otros saberes y prácticas religiosas, que permitirán la formación de futuros estudiantes críticos, los cuales podrán ser constructores de un mundo en el que se luche y se resista a los mecanismos de opresión, permitiendo llevar a cabo acciones de liberación donde todos tengan las mismas posibilidades de vivir dignamente.

Referencias

Acodesi, (2003). *La formación integral y sus dimensiones*: Texto didáctico.

Colección propuesta educativa N° 5. Bogotá: Kimpres.

Aguiló, A. (2008). *La dignidad de la basura*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Aguiló, A. (2010). Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural. *Cuadernos interculturales*, vol. 8, N°(14), 145-163.

Constitución política de Colombia 1991. Recuperado de:

<http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf> el 16 de febrero de 2013.

Decreto 1860 de 1994. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Recuperado de:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf el 27 de abril de 2013.

- Fernández, A. Rodríguez, J. Murillo, M. César, P. (2002). *El derecho de la libertad de conciencia en el marco de la unión europea: pluralismo y minorías*. Madrid: Coles.
- Freire, P. (s.f). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: América Latina.
- Garrido, A. (2008). *Historia y cultura de las religiones*. Barcelona: edebé.
- Izquierdo, C. (2006). *Diccionario de teología*. Pamplona: Eunsa.
- Lara, D. (2006). *Libertad religiosa y educación religiosa escolar*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Congreso de República de Colombia. (1994). Recuperado de: http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf el 16 de febrero de 2013.
- Mafla, N. (2008). La finalidad de la educación religiosa escolar (ERE). *En reflexiones teológicas. Revista de estudiantes de teología* N°(2). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Meza, J. (2011). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá: San Pablo.

- Mejía, L. (2008) *La trinidad de Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos un instrumento para la catequesis de los neogranadinos en la época de la colonia*. Trabajo de grado.
- Morín, A. (2000). La inculturación de la fe en la catequesis de Hispanoamérica en la época colonial. En *Universitas canónica* Vol 19 N° (32-33). 32-41. Enero 1999- Dic 2000.
- Ohlig, K. (2004). *La revolución de la conciencia religiosa. La religión en la historia de la humanidad*. España: Herder.
- Parra, A. *El texto grande la vida*. Recuperado de:
<http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-131930.html>
párr. 8 el 16 de Febrero de 2013.
- Panikkar, R. (1985). La vocación humana es fundamentalmente religiosa. En *Antropos: boletín de información y documentación* N° (53-54).
- Panikkar, R. Recuperado de <http://raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-hermeneutica.html> el 22 de marzo de 2013.
- Panikkar, R. Recuperado de <http://raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-dialogo.html> el 22 de marzo de 2013.

Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. México: Clacso, siglo XXI.

Torres, A. (2012). *Trayectoria y actualidad de la educación popular*. Bogotá: El Búho.

Vigil, J. (2006). *El desafío que viene: La teología pluralista*. Ponencia en el I Congreso Internacional de Estudiantes de Teología. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

CAPITULO IV

Educación religiosa para la emancipación, un aporte desde las epistemologías del sur

María Elena Vélez Romero¹⁷

Introducción

“Toda educación realmente liberadora, en cuanto proceso de humanización, socialización y emancipación, debe llevar a los individuos a reconocerse como parte integrante de un todo donde se comprenda que la existencia del otro o la otra, en su diferencia y singularidad, es condición de posibilidad de la propia existencia y dignidad”

Meza et al, 2013, p. 145

Para hablar de la educación religiosa escolar en Colombia es necesario tener en cuenta la importancia de la religión en un país como el nuestro y la manera como esta dimensión de la cultura ha permeado, tanto los espacios públicos, como los domésticos. La religión católica se abre camino en la escuela desde sus orígenes, inicialmente arraigada al proceso evangelizador y va adquiriendo diferentes matices y nombres, pero su objetivo fundamental estaba centrado en la catequesis.

Ahora bien, después de la constitución de 1991, al convertirse Colombia en un Estado no confesional y respetuoso de todas las clases de culto y creencias, la educación religiosa en las instituciones adquiere un nuevo

¹⁷ María Elena Vélez Romero. mariaevr@hotmail.com Licenciada en Teología. Candidata a Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá; Docente de educación religiosa escolar y ética en el Gimnasio Los Portales.

propósito que “en teoría” tiene que ver con la cultura más que con la evangelización; digo “en teoría” porque en la práctica se carece de la publicación y difusión de lineamientos y estándares laicos o de otras confesiones religiosas diferentes a la católica (CEC. 2007).

Ante este panorama, las universidades, los docentes de educación religiosa escolar y las instituciones vienen generando espacios de investigación y reflexión en cuanto al tema. Como producto de estas reflexiones hay diferentes documentos que hoy pueden nutrir el objetivo de la educación religiosa, su objeto de estudio, sus fundamentos, etc. La Facultad de Teología en la Pontificia Universidad Javeriana ha estado atenta a la necesidad de investigación en este campo y ha propiciado diferentes espacios para tal fin. Uno de ellos tuvo como resultado la publicación en el presente año del libro *Educación religiosa escolar: naturaleza, fundamentos y perspectivas*, que a su vez abrió un vasto camino de reflexión que permitió la apertura de diferentes trabajos en torno al tema.

El grupo ERE liberadora al que se vincula esta investigación, ha venido haciendo una reflexión interesante acerca de la educación religiosa escolar (en adelante ERE) desde una perspectiva liberadora a partir de la Teología y la pedagogía de la liberación, con una propuesta de formación religiosa desde algunas categorías como pluralidad, inclusión, concienciación, libertad, ecología, utopía, entre otras. A partir de ésta problematización se proponen algunos principios y lineamientos que permiten construir en la escuela un

campo de reflexión de lo religioso y que tiene como objetivo la transformación de sociedad y la liberación.

Así, después de hacer un acercamiento a la educación religiosa escolar en clave de liberación, se quiere hacer un aporte a partir del pensamiento del sociólogo Boaventura De Sousa Santos¹⁸, desde las siguientes categorías: epistemologías del sur, emancipación, justicia cognitiva, inclusión, heterotopía, hermenéutica diatópica, entre otras. La *Epistemología del Sur*, es ese reclamo acerca de la validez de otros conocimientos más allá del conocimiento científico y eurocéntrico. En esta línea, el autor plantea que en el fondo de la justicia social, en su sentido más amplio hay un problema de *justicia cognitiva*, de destrucción de conocimientos alternativos, donde toda la creación científica de nuestro tiempo está basada en un *epistemicidio*, en la muerte de otros conocimientos que han de ser rescatados para que podamos mirar el mundo con otros ojos, esto implica el rescate de las realidades que han sido declaradas como no existentes (sociología de las ausencias vs. sociología de las emergencias).

Teniendo como base las dos reflexiones anteriores, el presente ensayo se hace la siguiente pregunta: *¿Qué le aporta el pensamiento de Boaventura De Sousa Santos a la reflexión actual de la Educación Religiosa Escolar en Clave de liberación?* y tiene por objetivo hacer un aporte al grupo de investigación ERE liberadora existente ofreciendo un marco de comprensión teórica de la ERE en clave de liberación, en diálogo con algunos presupuestos

¹⁸ Sociólogo portugués. Director del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coímbra (Portugal) y profesor de la Wisconsin-Madison University.

de la epistemología del sur propuesta por Boaventura De Sousa Santos, y reconocer la contribución académica de éste autor a la reflexión acerca de la ERE en clave de liberación.

Se puede establecer entonces como punto de partida que la epistemología del sur tiene algo que aportarle a la educación religiosa escolar liberadora, que tiene puntos de encuentro y puntos de problematización que resultan interesantes para este ensayo. Esto implica entonces, hacer unas rupturas epistemológicas y políticas que favorezcan a partir de los fundamentos y las prácticas de la ERE, la transformación de la sociedad.

Con el fin de desarrollar esta idea y la posibilidad de encuentro entre la ERE liberadora y la epistemología del sur, este ensayo se divide en tres apartados que van encaminados hacia el objetivo general. El primer apartado pretende dar cuenta de qué es la Educación Religiosa Escolar en clave de liberación a partir de la problematización realizada por el grupo de investigación *ERE liberadora (Didaskalia)* de la Facultad de Teología. El segundo apartado por su parte, presenta una aproximación al pensamiento del sociólogo portugués Boaventura De Sousa Santos a partir de algunas categorías con las cuales se puede hacer un diálogo efectivo con la reflexión acerca de la educación religiosa escolar en clave de liberación. El tercer apartado busca establecer los aportes de la epistemología del sur a la ERE liberadora, a partir de rupturas epistemológicas y políticas.

4.1. No cualquier educación religiosa, una educación religiosa escolar en clave de liberación.

4.1.1. Educación religiosa escolar en Colombia.

Cuando se habla de educación religiosa escolar, ¿de qué se habla específicamente? Se da comienzo al primer apartado con esta pregunta, porque se hace necesario establecer un marco de comprensión mínimo de lo que significa la educación religiosa en Colombia y sus características, para poder comprender el sentido de una educación religiosa escolar liberadora.

La educación religiosa en Colombia desde la ley 115 de 1994 es un área fundamental y obligatoria (Colombia, CR, 1994, Art. 23), dada su importancia para la formación de un ser humano integral y para la comprensión de una cultura concreta como la nuestra, fuertemente arraigada en los valores religiosos. Ahora bien, que la religión haga parte de la formación de los niños y los jóvenes, así presentado tiene sentido, ya que es un elemento fundamental de la cultura; sin embargo, en la práctica los colegios, tanto oficiales, como privados carecen de unos lineamientos claros con respecto a esta área obligatoria.

Dicho esto, cabe anotar que la iglesia católica es la iglesia que abiertamente ha tomado las riendas de la reflexión acerca de esta asignatura y ha ofrecido un marco teórico de fundamentos y lineamientos para su implementación en la escena escolar; sin embargo, siendo Colombia desde la

constitución del 1991 un Estado que acepta la pluralidad religiosa, esta fundamentación solo católica de un área obligatoria, resulta insuficiente y además excluyente de otras formas de creencia o pensamiento dentro de las instituciones educativas.

El presente apartado, por lo tanto, tiene como propósito dar cuenta de la reflexión actual acerca de la educación religiosa escolar (ERE) en clave de liberación, esto a partir de la problematización realizada por el grupo de investigación *ERE y liberación*¹⁹ de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. El planteamiento que se comparte en el presente ensayo tiene como referente la producción investigativa que adelanta dicho grupo, su producción publicada y sus hallazgos con respecto al tema:

Educación Religiosa Escolar en perspectiva liberadora.

4.1.2. El campo de indagación investigativa acerca de la educación religiosa escolar en la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana.

A continuación se describe el proceso en el que se encuentra este grupo de investigación llamado ERE liberadora, que se ha puesto en la tarea de pensar la educación religiosa en el contexto colombiano, como un escenario

¹⁹ El grupo de investigación llamado ERE y liberación hace parte de un grupo más grande de la facultad de Teología llamado DIDASKALIA, Grupo registrado por la Facultad de Teología, avalado por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana. Clasificado por Colciencias en la **Categoría B** el 23 de agosto de 2011. El grupo ERE y liberación está conformado por José Luis Meza Rueda, Gabriel Alfonso Suárez Medina, Juan Alberto Casas Ramírez, Daniel de Jesús Garavito Villarreal, David Eduardo Lara Corredor, José Orlando Reyes Fonseca y John Wilmar Álvarez Gallego.

propicio para la formación de personas libres, liberadoras, críticas y transformadoras de sociedad.

El grupo de ERE liberadora viene trabajando desde el año 2011. En la primera fase, adelantó una delimitación nocional acerca del objeto de estudio de la educación religiosa escolar y también se preocupó por el propósito y las notas esenciales de la ERE en Colombia; finalmente propuso una descripción de los fines, las dimensiones y los fines de este tipo de educación en el contexto actual. Las búsquedas y problematizaciones de esta primera fase, han orientado buena parte de la producción del presente ensayo.

En la segunda fase, el grupo trabaja actualmente en un proyecto titulado: *Hacia una educación Religiosa Escolar Liberadora: Elementos liberadores presentes en la Educación Religiosa Escolar en algunas instituciones educativas oficiales de Colombia*. Esta investigación se realiza con un método de acción crítica reflexiva haciendo un interesante acercamiento a algunas instituciones educativas en Colombia e intentando encontrar los elementos liberadores y no liberadores de la ERE, con el fin de construir unos lineamientos teológicos y pedagógicos para promover un tipo de formación religiosa que sea pertinente a la realidad de las instituciones educativas.

4.1.3. ¿Qué implica pensar en una educación religiosa escolar liberadora?

El primer producto de la investigación citada es un libro titulado: *Educación Religiosa Escolar Liberadora: una apuesta para nuestro contexto (en*

edición), donde se desarrolla una reflexión acerca de lo que significa una ERE liberadora desde su fundamento epistemológico.

En este documento se describe la razón de ser de la educación religiosa escolar, su historia, su legitimación, el lugar de la ERE en la escuela y en el mundo de hoy; de esta manera se ubica a la ERE en un contexto concreto desde donde hacer la reflexión acerca de sus posibilidades y horizontes. Luego se brinda un marco conceptual de la teología de la liberación y la pedagogía liberadora como aporte fundamental a la educación religiosa y su propósito liberador, y a partir de estos presupuestos se fundamenta lo que a juicio de los investigadores es educación religiosa escolar liberadora.

De acuerdo con los investigadores, la educación religiosa escolar en clave de liberación implica educar para leer el mundo y el desarrollar en las personas la conciencia crítica buscando transformar realidades de opresión, injusticia y pobreza. En palabras de los autores: “Una ERE, si es liberadora, está llamada a transformar la situación de los oprimidos en cuanto que ella produce conciencia del estado en el que se vive y apunta a una liberación gradual, pero total del hombre oprimido”(Meza et al, 2013, p. 138).

Otro aspecto importante que se destaca es la ERE liberadora en cuanto dialogal y afectiva, pues tiene la clara finalidad de la liberación de la persona en todas sus dimensiones y la construcción comunitaria de una sociedad más justa en donde los seres humanos conociendo su situación y logrando reflexionarla críticamente, encuentren posibilidades de cambio y emancipación; esto se puede evidenciar en el siguiente fragmento: “Una ERE liberadora tiene como

finalidad la concienciación del sujeto, su liberación, su humanización, la opción por el pobre, la valoración de su propia cultura y de su historia, como condición de una experiencia religiosa auténtica” (Meza et al, 2013, p. 140)

La investigación destaca también las dimensiones de la ERE liberadora, una dimensión histórica que quiere crear conciencia de la propia historia cultural, social y religiosa; una dimensión de alteridad donde el ser humano se ubica ante los otros reconociéndolos en su dignidad; de igual forma, se hace referencia a una dimensión ecológica encaminada a que la persona logre asumir la responsabilidad sobre la naturaleza y, por último, una dimensión utópica que quiere pensar otro mundo posible, entre otras.

Se alude también en la investigación, entre otros, al principio de la concienciación, que busca en el encuentro con la verdad personal colectiva el lugar de liberación auténtica; aborda también el principio de pluralidad e inclusión, y el principio de esperanza, una esperanza crítica que sepa hundir sus raíces en la realidad y mirar hacia el futuro con el sueño de un mundo distinto para los oprimidos.

Finalmente, la propuesta investigativa se centra en el campo de la didáctica y las prácticas, viendo al maestro de una ERE liberadora, como aquel que desde un conocimiento propio del hecho religioso, lee críticamente la realidad de su entorno y logra acompañar un proceso de vida que a su vez se convierte en un proceso de liberación. Así mismo, el educador en la ERE liberadora quiere descubrir de la mano de sus estudiantes aquellas realidades que alienan y oprimen, y construir junto con ellos nuevos caminos de liberación

que desde el ámbito de lo cultural y lo religioso le sirvan al ser humano para vivir mejor en la sociedad que lo cobija. Esto se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

“La ERE liberadora concibe al educador como acompañante co-aprendiente. Ello significa que, además de recuperar el sentido social, profesional y ético de la labor educativa, el carácter liberador de la ERE propicia que el rol del educador ceda su carácter directivo, transmisionista y unidireccional (propio de los modelos de educación bancaria) y se asuma como una dinámica orientadora de las búsquedas e intereses de los estudiantes que, desde una óptica crítica, sea capaz de desenmascarar las instancias alienantes de la sociedad y, al mismo tiempo, descubrir los signos del Reino presentes en la historia” (Meza et al, 2013, p. 197).

A manera de conclusión de este apartado, una vez presentados los resultados de la primera parte de la investigación del grupo ERE y liberación, cerraremos este apartado concluyendo que la educación religiosa escolar en clave de liberación, se pregunta por los procesos por medio de los cuales el ser humano se educa integralmente para la libertad desde un referente cultural como es la religión. También se pregunta por la necesidad imperante de una ERE que en medio de la realidad del contexto colombiano, pueda brindarle herramientas de sentido a los niños, niñas y jóvenes en pro de la construcción de una sociedad más justa, equitativa y esperanzadora, de ahí su misión epistemológica, pedagógica y política. “Una ERE liberadora al tener

repercusiones personales y comunitarias tiene un carácter político en el sentido evangélico, porque busca incidir en la transformación de las condiciones sociales e históricas de aquellos hombres y mujeres más necesitados.” (Meza et al, 2013, p. 179).

A continuación se presenta un marco de comprensión de la ERE en clave liberadora, desde la perspectiva de la epistemología del sur, a partir de algunas categorías que se desarrollaran en el siguiente apartado.

4.2. Concienciación, justicia, emancipación, inclusión y utopía: caminos a la liberación.

*“En busca de una vida mejor, hacia un camino lleno de otros parajes donde el optimismo sea más fundado y la racionalidad más plural y donde finalmente el conocimiento vuelva a ser una aventura encantada”
Santos 2009, p. 40*

En el presente apartado se hace una aproximación a la epistemología del sur desde de los planteamientos del sociólogo portugués Boaventura De Sousa Santos, a partir de algunas categorías identificadas en la investigación sobre *ERE liberadora*, con el fin de encontrar en un primer momento puntos comunes y en un segundo momento aportes nuevos que logren nutrir la reflexión acerca de la educación religiosa escolar en clave de liberación.

De esta manera, es necesario comenzar haciendo una descripción del planteamiento general del Boaventura De Sousa. El sociólogo portugués se ha

propuesto, ofrecer una mirada crítica a la sociedad en la que vivimos, descrita por él como una sociedad hegemónica, que defiende una sola manera de conocimiento. Ante esto propone un conocimiento alternativo al que llama epistemología del sur:

“Es la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales, “el Sur es pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo” (Santos, 2009, p. 12).

Ahora bien, se hace necesario describir algunas categorías ya encontradas en la problematización hecha por el grupo de ERE liberadora y a partir de estas, establecer los puntos de encuentro con el pensamiento de Boaventura De Sousa. A continuación se describen cinco categorías a partir de las cuales se hace la relación y que servirá de presupuesto para argumentar el aporte de Boaventura De Sousa a la educación religiosa escolar liberadora.

4.2.1. De la concienciación a la conciencia de frontera

En primer lugar aparece con fuerza la categoría *concienciación* y es entendida por el grupo de ERE liberadora como la necesidad que tiene la persona de ser consciente de sí mismo en relación con el otro y los otros, es leer el mundo con ojos críticos, pero con un objetivo claro que es la liberación de todas las formas de opresión.

“Es entonces educar para leer el mundo con ojos críticos de tal modo que se busque la liberación a través del rechazo a la dependencia, la opresión y la marginación. Si esta educación no conduce al desarrollo de una conciencia crítica, capaz de llevar a la persona a un estado de libertad, simplemente se reduce a ser la transmisión de un compendio de cosas que no tiene contacto con el mundo ni con la realidad de marginación”. (Meza et al, 2013, p.137).

Solo puede existir entonces una ERE liberadora si enseña al ser humano a ser cada vez más consciente del medio en el que vive y solo así, ser agente transformador de su realidad. No hay liberación sin el encuentro con la verdad y sólo la verdad libera y desde un ámbito formativo liberador, tal verdad es alcanzada a través de un ejercicio permanente de concienciación (Meza et al, 2013). Además, este principio necesita dos movimientos: uno referido al carácter del hecho religioso y el otro a la relación entre hecho religioso y sistema social.

Ante esta categoría tal y como la entiende el grupo de investigación, ¿qué aportes se pueden encontrar en el pensamiento de Boaventura De Sousa Santos? Para el autor, la condición de ceguera solo será superada con la aceptación de la misma, un ser humano en condición de ceguera no logrará reconocer en el mundo lo que ese mundo tiene de injusto, hegemónico, opresor y ciego. “si somos ciegos, ¿por qué vemos tan fácilmente la ceguera de los otros y por qué razón es tan difícil aceptar nuestra propia ceguera? ¿por qué

juzgamos ver plenamente lo que sólo vemos muy parcialmente?” (Santos, 2009, p. 61).

De otro lado, para Boaventura De Sousa (2009) el conocimiento de la realidad no es un ejercicio simple, no hay una sola manera de conocer la realidad y este conocimiento no se puede reducir a conocer solo una parte la misma; solo al reconocer la multiplicidad de formas de conocer será posible asumir una mirada crítica al mundo: “quiero decir una forma de conocimiento que aspire a una concepción expandida de realismo, que incluya realidades suprimidas, silenciadas o marginadas” (p. 87).

Así, el lugar de la frontera, es el espacio propio desde donde se observa la realidad. No es el centro, es un lugar desde donde se quiere crear un nuevo mundo, porque el centro no necesita un nuevo mundo, mientras que la frontera lo reclama, lo requiere, lo aguarda y lo lucha.

4.2.2. No hay justicia social sin justicia cognitiva

En segundo lugar la categoría *justicia*, nos lleva a afirmar que la injusticia ha sido un componente primordial de la deshumanización y de la exclusión, por tal motivo la educación ha de propender por construir un futuro más justo e igualitario. Pero esta justicia social que urge, no es posible sin una justicia al interior de las instituciones y las comunidades, “otro aspecto importante que debe favorecer la comunidad educativa es la práctica de la justicia, de modo que su relaciones no estén marcadas por el poder y el autoritarismo, sino por la equidad. La búsqueda de la justicia debe ser una tarea de la comunidad

educativa, de modo que ésta sea el fundamento en todos los procesos que se han de llevar dentro de la Institución” (Meza et al, 2013, p. 207) Así, la ERE en clave de liberación debe contribuir a la justicia en cuanto por medio de la conciencia crítica, logra conocer su realidad y actuar a favor de los marginados y de los oprimidos buscando su liberación integral.

Para Santos, la categoría Justicia tiene una comprensión bastante compleja, entiende que solo es posible una justicia social, con una justicia cognitiva, hay un desconocimiento y descrédito de diferentes formas de pensamiento no occidentales que han sido silenciadas y acusadas de no científicas. Ante esto propone su epistemología del sur, entiende el sur como el lugar de otros tipos de conocimientos que necesitan ser conocidos y reconocidos por el mundo occidental, puesto que sólo a partir de la presencia de los conocimientos ausentes será posible una justicia cognitiva y por ende una real justicia social.

No basta entonces con buscar caminos para superar las desigualdades económicas y sociales que producen injusticia social, hace falta dar un giro epistemológico, cambiar de mentalidad, comprender que solo por medio del reconocimiento de otras formas alternativas de ver el mundo y estar en él, es que se logrará tal justicia, tal como lo afirma De Sousa en el siguiente fragmento:

“La injusticia social descansa en la injusticia cognitiva, no obstante la lucha por una justicia cognitiva no tendrá éxito si se basa solo en la idea de una distribución más equitativa del conocimiento científico (...) que tiene límites

intrínsecos en relación con el tipo de intervención que promueve el mundo real. Estos límites son el resultado de la ignorancia científica y de la incapacidad para reconocer formas alternativas de conocimiento y para interrelacionarse con ellas, desde el inicio en términos de igualdad” (Santos, 2009, p. 115).

En términos de Santos, la no existencia producida por un mundo que desconoce o señala como *no existentes* a otras formas de conocimiento son cinco: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo. El señalamiento de lo no científico y no occidental como atrasado e inferior, no permite la justicia cognitiva, no permite reconocer lo otro como diverso pero con las mismas oportunidades de existencia. Las únicas verdades que se cuentan como existentes y posibles son las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas, todas las demás son “inexistentes” y por lo tanto no es necesario darles un lugar en el mundo, de aquí se deriva la injusticia.

Entonces ¿cuál es el camino para darle existencia a esas otras formas cuya ausencia genera injusticia? Para Boaventura De Sousa Santos, el camino se llama *ecologías*, y propone cinco que permiten la existencia y el reconocimiento (Santos, 2009, p. 116): la *ecología de las temporalidades*, que permite reconocer la existencia de la diversidad de códigos temporales en los que se mueve cada cultura y no solo el tiempo lineal; la *ecología de los reconocimientos* de todas las diferencias culturales y las identidades colectivas, la *ecología de las transescalas*, que quiere descubrir la existencia de una globalización alternativa contrahegemónica; y por último, la *ecología de los*

saberes que consiste en conceder igualdad de oportunidades a las diferentes formas de saber envueltas en las disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de otro mundo posible

Toda existencia no reconocida, silenciada y no identificada como tal es desperdiciada, y el desperdicio de estas experiencias para De Sousa, genera también injusticia. El autor presenta además de las ecologías un ejercicio de traducción entre saberes, con el fin de permitir las condiciones para la justicia “el trabajo de traducción crea las condiciones para emancipaciones sociales concretas de grupos sociales concretos en un presente cuya justicia es legitimada con base en un masivo desperdicio de la experiencia” (Santos, 2009, p. 151). Este ejercicio de Traducción entre saberes se explicará más adelante en las categorías de *pluralidad e inclusión*.

4.2.3. Liberación entonces emancipación

La categoría *emancipación*, es poco utilizada por el grupo ERE liberadora, pero si es posible deducir que a ella se refiere cuando habla tan nutridamente de la liberación. Así, se entiende la liberación como objetivo último de la educación. Más aún una ERE liberadora se inscribe en el pensamiento de Freire(1970), cuando afirma el principio según el cual “la educación es el instrumento de liberación de los pueblos de todo aquello que los esclaviza y les niega condiciones más humanas” (Meza et al, 2013, p. 136).

Una ERE liberadora entonces, es mucho más que la transmisión de conocimientos y reflexiones acerca del hecho religioso en la escuela. Una ERE liberadora, “problematiza al sujeto-en-contexto para que, haciendo una lectura de su realidad, identifique lo que puede hacer en orden a una transformación. En cambio, una ERE bancaria adormece la conciencia de las personas, busca la conservación acrítica de las tradiciones y orienta su servicio a mantener las estructuras existentes”. (Meza et al, 2013, p. 140).

No basta sin embargo, con un ejercicio liberador de la persona como individuo, hace falta una conciencia comunitaria que lleve a la persona a aunar esfuerzos para la liberación de condiciones injustas que se atraviesan en colectivo y no solo de manera individual; solo así el educando será sujeto de su propio desarrollo y liberación, en construcción de tejido social buscando el bien común:

“La ERE liberadora debe ser un proceso de liberación de todas aquellas formas de alienación, antiguas y nuevas, y de los múltiples tipos de exclusión: social, política, económica, cultural, étnica, de género, religiosa, que impiden la realización a la que tienen derecho cada persona y cada comunidad”. (Meza et al, 2013, p.156)

Para De Sousa Santos, la emancipación implica una opción epistemológica y política, implica el conocimiento de una dominación hegemónica que aliena y que esclaviza. Conocer los agentes que a lo largo de la historia han oprimido a un sector de la sociedad y lo han desconocido en su

ser, es el primer paso para la emancipación. Reconocer que la opresión no es necesaria ni irreversible en ningún sistema económico ni político, es indignación, y es un paso fundamental en la lucha emancipadora:

“Los grupos sociales interesados en la emancipación social no pueden hoy, comenzar a defender la coherencia y la eficacia de las alternativas emancipadoras, bajo pena de confirmar su inverosimilitud. En estas condiciones no queda otra salida que la utopía. En el camino abierto por ella el conocimiento emancipador irá consolidando su trayectoria epistemológica: del colonialismo a la solidaridad” (Santos, 2003, p. 375).

Reinventar una emancipación social se trata de lucha pero también de crear alternativas ante un sistema que propende por un solo tipo de economía. Surgen sistemas económicos alternativos, cooperativistas y contrahegemónicos; ante un sistema que solo reconoce un tipo de política democrática basada en las promesas de la modernidad, surgen alternativas de participación comunitaria, no necesariamente representativa, que Boaventura llamará “ciudadanía de alta intensidad” y, ante un sistema que solo reconoce un tipo de mono cultura surgen otras maneras de vivir y de estar en el mundo a través de la fiesta, el carnaval, las artes etc.

4.2.4. Pluralidad e inclusión hacia un ejercicio de traducción y una hermenéutica diatópica

En cuanto a la pluralidad y la inclusión, el grupo afirma: “nuestro continente necesita de una educación que promueva en los niños y jóvenes una mentalidad de “sociedad pluralista”²⁰ con la que se evitaría cualquier tipo de fragmentación, subordinación y exclusión como el machismo, la xenofobia, el totalitarismo, el conformismo, el etnocentrismo, entre otros. El reto no es minúsculo, pero tampoco es nuevo” (Meza et al, 2013, p.136). Así defiende la diferencia como condición de la sociedad, que necesita ser visibilizada y valorada en todas sus manifestaciones, en lo que los investigadores llaman la “alteridad” se define al ser humano ante otros seres humanos construyendo mundo pero desde la diversidad, se hace necesario entonces conocer y tener conciencia de que el otro es totalmente otro y a partir de la otredad construir sociedad; solo así es posible el encuentro intercultural e interreligioso, requisito fundamental de la educación y en este caso, de la educación religiosa en clave de liberación:

“El pensamiento interreligioso abandona las pretensiones de exclusividad, unicidad y absolutidad de una determinada religión y le confiere validez a los diferentes caminos religiosos. Se trata de una ERE que promueve la deconstrucción y construcción de los modos de ser religioso y de las manifestaciones de la religión. Adicionalmente, la educación religiosa, en el contexto de una sociedad pluralista, *posibilita y fomenta la pluralidad* de sujetos, de espacios y de comprensiones” (Meza et al, 2013, p. 162).

²⁰ Boff y Muraro, “Conciencia y transformación”, 182.

Meza, et al. (2013) define la pluralidad y la inclusión como principios de una ERE liberadora. Invita a la ERE a propiciar el diálogo con las diversas confesiones y cosmovisiones con el fin de caminar hacia la liberación que es su objetivo fundamental, “así, es posible superar cualquier fundamentalismo, exclusivismo y hasta inclusivismo, entrando en relacionalidad comunicativa y pluralista con la diferencia, descubriendo la riqueza que en ella existe y la posibilidad de dejarse interpelar y alimentar por la misma, permitiendo, en últimas, ampliar la comprensión de la trascendencia más allá de las fronteras doctrinales y los prejuicios culturales”. (p. 169).

Pluralidad e inclusión son categorías que para el pensamiento de Boaventura De Sousa Santos, son ejes fundamentales de su propuesta epistemológica, social y política. En el corazón del pensamiento de Boaventura De Sousa está la necesidad de la inclusión y sobre todo el reconocimiento de todas las formas diversas de ser y de vivir. Las experiencias diversas y alternativas están siendo desperdiciadas:

“Para combatir el desperdicio de la experiencia, para hacer visibles las iniciativas y movimientos alternativos, y para darles credibilidad, no basta con proponer otro tipo de ciencia social. Es necesario, pues, proponer un modelo diferente de racionalidad. Sin una crítica de dicho modelo de racionalidad occidental, dominante al menos desde hace dos siglos, todas las propuestas presentadas, por más alternativas que se juzguen, tenderán a reproducir el mismo efecto de ocultación y descredito” (Santos, 2009, p. 100)

Entonces, cuando hay reconocimiento de la incompletud, también hay reconocimiento del otro como otro. Solo a partir de esta incompletud, para Boaventura De Sousa es posible el diálogo. Si una persona o una comunidad se considera a sí misma como dueña de la verdad, como acabada y completa siempre considerará a otras maneras de ser como subdesarrolladas, inacabadas, en palabras de Santos “la no existencia asume la forma de residualización, la cual, a su vez, ha adoptado, a lo largo de los últimos doscientos años, varias designaciones, la primera de las cuales fue la de primitivo o salvaje, siguiéndose otras como la de lo tradicional, lo premoderno, lo simple, lo obsoleto y lo subdesarrollado” (Santos, 2009, p. 110)

Es necesario aclarar que no se trata de cualquier diálogo sino aquel que valora la diversidad, no en busca de la homogenización, sino en el reconocimiento de las infinitas formas de la *antropodiversidad*. Para Aguiló leyendo a De Sousa, hay dos actitudes enfrentadas para abordar este tema: una tiene que ver con las actitudes frentistas que se presentan en términos de lucha y guerra, donde se encuentra como un claro ejemplo el sistema belicista así como la apatía. En contraposición, se encuentran las actitudes dialoguistas que rechazan, tanto el enfrentamiento, como la apatía y encuentran nuevos caminos de comunicación intercultural.

En sintonía con esta última actitud, Santos propone un ejercicio de traducción intercultural con el fin de “rescatar los saberes, las prácticas y los grupos sociales históricamente excluidos por las epistemologías monoculturales y excluyentes, por el colonialismo y el capitalismo, así como hacer visibles

alternativas epistémicas y sociales emergentes, estableciendo puentes de diálogo entre máximo de experiencias de conocimiento del mundo” (Aguiló, 2010b, p. 153).

El trabajo de traducción intercultural presenta las siguientes características básicas: afecta las relaciones comunicativas entre culturas y entre los movimientos sociales que se oponen a la globalización neoliberal, rechaza el presupuesto de la completud, es un trabajo flexible que puede ponerse en práctica en saberes, tanto hegemónicos, como no hegemónicos y es un trabajo con una dimensión a la vez intelectual, política y emocional.

Este trabajo de traducción requiere, en palabras de Santos, una hermenéutica diatópica que quiere poner a dialogar universos de sentido diferentes para que desde la diferencia creen nuevos horizontes, teniendo en cuenta que todas las culturas tienen carencias y son incompletas en sí mismas. Este ejercicio exige realizar un esfuerzo mutuo por conocer, comprender y traducir los topoi fuertes de una cultura a la otra. *“dadas las condiciones, los diálogos interculturales mediados por la hermenéutica diatópica contribuyen a crear un contexto favorable en el que pueden emerger nuevas experiencias de interacción y reconocimiento humano basadas en un multiculturalismo progresista o emancipador”* (Aguiló 2010b, p. 157).

Boaventura De Sousa Santos, da un paso más allá del diálogo y el encuentro que viene ante el ejercicio de traducción y de hermenéutica diatópica. Para el autor, la profundización en una democracia participativa que promueva una ciudadanía de alta intensidad, requiere una base teórica y metodológica

que permita la confrontación dialógica como forma de construcción y de reconocimiento de saberes, es un camino no solo epistemológico y social, sino sobre todo, un camino político. Así la incompletud a la que se refiere la hermenéutica diatópica es requisito fundamental de la construcción de sociedades más justas, más equitativas, emancipadas, y por lo tanto, pacíficas.

4.2.5. Esperanza y utopía un camino a la heterotopía

Por último, la *utopía*, es entendida por el grupo de investigación citado como una dimensión fundamental de la ERE liberadora, en medio de una sociedad pesimista, en ocasiones sumida en el sin sentido y la postración inmovilizadora. La dimensión utópica de una ERE liberadora:

“Debe ser capaz de propiciar una esperanza activa y optimista entre los aprendientes. Se hace necesario pensar en otro mundo posible, realizable ya no desde las lógicas de la exclusión, la corrupción, el egoísmo y la guerra sino desde el diálogo y la voluntad, compartida por todos, de dignificación y justicia integral teniendo como clave de construcción el proyecto del Reino de Dios”.
(Meza et al, 2013, p.147).

Entonces, una ERE liberadora debe asumir la utopía del lado de los pueblos en su proceso liberador, debe ser un espacio para la esperanza activa, debe ser un lugar privilegiado donde la reflexión acerca de lo religioso permita la búsqueda de caminos siempre nuevos y siempre posibles de éxodo hacia la libertad y la felicidad, que es el fin último de la vida de los seres humanos. “La

utopía es importante para no quedarse estático, ya que ésta significa cambio, renovación profunda y radical, y, por lo tanto, crítica radical de lo establecido". (Meza et al, 2013, p.161).

Para Boaventura de Sousa Santos, la *utopía* parece ser el único camino para pensar el futuro pero es más que la esperanza en que será mejor, es una nueva manera de concebir el mundo, de expandir el presente y contraer el futuro en busca de posibilidades siempre nuevas y siempre justas de ser ciudadanos, de ser parte, de ser conscientes, de ser Sur. En palabras de Santos, "la utopía aquí presentada se basa en dos condiciones: una nueva epistemología y una nueva psicología: en cuanto a nueva epistemología, la utopía rechaza al cierre del horizonte de expectativas y posibilidades y crea alternativas; en cuanto a nueva psicología, la utopía rechaza la subjetividad del conformismo y crea la voluntad de lucha por alternativas" (Santos, 2003a, p. 379)

La utopía entonces, permite pensar el futuro a través de la imaginación de nuevas posibilidades y nuevas formas de existencia sobre todo en medio de la no existencia a la que han estado sometidos tantos pueblos y culturas. Para Santos, la humanidad tiene derecho a una mejor existencia, a una forma de vida en la que el futuro no sea eso que estamos construyendo en el presente, por eso la lucha, por eso la indignación, por eso una educación para la emancipación, por el derecho a la existencia.

Entonces, no es posible que el futuro sea tan decepcionante como el presente, es preciso, de la mano de la utopía, hacer posible otra clase de futuro,

pero no es tarea fácil ni una tarea que alguna vez se alcance del todo, por eso en palabras de Santos es una tarea digna de los seres humanos, incompletos, limitados pero tendientes a la lucha por el mejor futuro posible.

Es importante anotar que para De Sousa Santos (2003a), la contracción del futuro tiene que ver también con el cuidado, con la posibilidad de apropiarnos del futuro de tal manera que podamos contraerlo, tornarlo escaso, digno de ser cuidado y así poder hacer un encuentro entre lo que concibe como futuro la sociedad y lo que concibe como futuro el individuo. Un futuro contraído y cuidado no permite transgredir los límites, no los equilibrios de la naturaleza, nos hace parte de ella, nos convierte en mundo, en tierra, en aire, en agua, en vida; solo desde el cuidado habrá posibilidades de creer que podrá ser mejor nuestro mundo futuro.

Entonces, hay un doble propósito de la utopía en el pensamiento de Santos, uno tiene que ver con expandir el presente, llenándolo de posibilidades, de diversidad de maneras de ser y de vivir, en donde sean reconocidas todas las formas de esperanza de los pueblos en este caso latinoamericanos; y, otro, que es la contracción del futuro en donde este es digno de ser cuidado y respetado por los seres humanos en busca de posibilidades que permitan que ese futuro sea definitivamente mejor que el presente.

Es posible entonces, desde esta perspectiva construir un sur donde sean respetados los derechos individuales y sociales, donde los valores de cada persona y colectivo permitan hacer posible la utopía del futuro, un futuro donde el progreso sea entendido desde la justicia y no desde la economía, un futuro

donde los ciudadanos sean educados en las escuelas y en las universidades, no solo para responder a competencias mercantilistas, sino para cuidarse mutuamente, cuidar el planeta, dialogar en medio del conflicto y transformar su realidad en una realidad más justa e incluyente.

No basta sin embargo con la utopía entendida en Santos como la contracción del futuro, también es en el autor la posibilidad de un ejercicio de traducción, en donde sea posible un diálogo entre la pluralidad de las utopías, llamado *heterotopía*.

“El trabajo de traducción es el procedimiento que nos queda para dar sentido al mundo después de haber perdido el sentido y la dirección automáticos que la modernidad occidental pretendió conferirles al planificar la historia, la sociedad y la naturaleza (...) la necesidad de traducción residen que los problemas que el paradigma de la modernidad occidental procuró solucionar continúan por resolverse, siendo esta resolución algo que se ve cada día como más urgente” (Santos, 2009, p. 150).

A partir de lo citado anteriormente, se puede concluir que los puntos de encuentro entre los hallazgos del grupo de investigación ERE y liberación y el pensamiento de Boaventura De Sousa Santos, son evidentes y permiten un marco de comprensión del deber ser de la ERE en clave de liberación (emancipación). Desde las categorías analizadas, se puede establecer la novedad y el aporte del sociólogo portugués a esta reflexión acerca de la educación religiosa en cinco nuevas categorías de comprensión: la primera,

conciencia de frontera; la segunda, la justicia cognitiva requisito de la justicia social; la tercera la emancipación; la cuarta, el ejercicio de traducción para la pluralidad y la inclusión y la quinta la heterotopía camino hacia un futuro contraído y un ejercicio de traducción.

Después de describir las categorías como puntos de encuentro entre la ERE liberadora y la epistemología del sur desde el planteamiento de Boaventura De Sousa Santos, en el siguiente apartado se describe el aporte de este autor a la reflexión acerca de la ERE a partir de dos tipos de rupturas, las epistemológicas y las políticas.

4.3. Educación religiosa escolar para la emancipación: aporte desde Boaventura De Sousa Santos

El malestar, la indignación y el inconformismo frente a lo que existe sirven de fuente de inspiración para teorizar sobre el modo de superar tal estado de cosas”
Santos, 203b, p.26

Boaventura De Sousa Santos, no ha dicho una sola palabra sobre educación religiosa escolar, sin embargo, su aporte a este tipo de educación (si es en clave de liberación) es evidente según lo expuesto en el apartado anterior. Ahora, y a partir de la relación entre los hallazgos del grupo ERE liberadora y el pensamiento de Santos, se hace una propuesta concreta del aporte del pensamiento de este sociólogo a una reflexión tan urgente de pensar la formación religiosa de los niños y jóvenes en el contexto colombiano.

4.3.1. Rupturas epistemológicas: educación religiosa escolar que educa para la conciencia de incompletud, la diversidad y la risa.

“Lo importante es ver que esta ampliación del presente –para no desperdiciar experiencias– te permite ser más inclusivo en las posibilidades de lucha, y cuanto más inclusivo eres más posibilidades tienes de aprovechar las alternativas”.

Santos 2006a, p. 108

En primer lugar, se hace necesario hacer unas rupturas epistemológicas como las llama Santos, con el fin de ubicar la reflexión acerca de la educación religiosa desde un punto concreto, desde un pensamiento alternativo que no necesariamente corresponde al pensamiento occidental que ha permeado la reflexión. Para Santos, la ruptura epistemológica es doble ya que no solo se rompe con una estructura de pensamiento instaurada por la modernidad, sino que a partir del incumplimiento de las promesas de esa modernidad, se precisa re- pensar otra manera de ser, de vivir, de convivir y de educarse en el mundo y no en cualquier mundo, sino en el sur.

Ahora bien, la ERE desde sus comienzos ha estado enmarcada en un tipo de epistemología dominante que en el campo de lo religioso tiene como objetivo primordial el adoctrinamiento, catequizar el mayor número de personas para que piensen y actúen según la religión establecida. Visto de esta manera, la epistemología que sostiene la ERE en Colombia, podría ser concebida desde el planteamiento de Santos como un tipo de pensamiento regulador,

dominante y que no permite ni acepta otras formas de pensar y vivir lo religioso en un contexto concreto.

Se quiere destacar, en este aspecto, el esfuerzo del grupo de investigación sobre ERE liberadora porque desde la reflexión académica, logró problematizar este objeto y objetivo de la formación religiosa y encontrar nuevos caminos, donde dicha formación propenda por la liberación y no por el sometimiento. Sin embargo, para Boaventura de Sousa Santos, no basta con la concienciación propia de la teología de la liberación o la pedagogía crítica que rompe con los conceptos aprendidos y permiten en los seres humanos niveles de conciencia crítica, se hace necesario además, re pensar y re plantear maneras cada vez más diversas y más dialogantes de conocer y de asumir la realidad.

En ese orden de ideas, la doble ruptura epistemológica que se propone desde la epistemología del sur requiere básicamente tres condiciones; la primera, es reconocer que el tiempo lineal que lleva al “progreso” no necesariamente es el tiempo que han de seguir los pueblos de sur para alcanzar el buen vivir y la justicia que reclaman; la segunda, tener claro que solo a partir de la conciencia de incompletud será posible hacer un ejercicio epistemológico capaz de reconocer en el otro un conocimiento tan válido y respetable como el propio (hermenéutica diatópica); y la tercera, es encontrar formas alternativas y siempre nuevas de existencia, de emancipación y de comprensión del mundo por medio de la risa, el arte y el carnaval propios de nuestra cultura latinoamericana.

Ahora, si el objetivo de este tipo de ERE sobre el cual hemos reflexionado es la liberación integral de la persona, podríamos preguntarnos algunas cosas, ¿para qué tipo de liberación educamos? ¿Liberarnos de qué? De la opresión, pero ¿al ser librados de las cadenas de la pobreza y de la ignorancia, caminamos hacia dónde? ¿Hacia el desarrollo? ¿Qué desarrollo? ¿Queremos librarnos de lo que somos para ser algo diferente?, ¿debemos enseñar a los niños y a los jóvenes que deben liberarse y deben seguir los modelos establecidos eurocéntricos y del norte? Todas estas preguntas están encaminadas a reflexionar acerca de nuestra idea de progreso porque esta idea, no puede seguir siendo desde la concepción que nos vendió la modernidad de que somos subdesarrollados, incivilizados, salvajes e ignorantes y que los dueños del desarrollo, la civilización y el conocimiento son unos pocos, y hacia allá debemos mirar cuando pensemos en libertad.

En este orden de ideas, para Santos (2003b) se hace necesario ampliar el presente con el fin de que en el quepan todas las experiencias sociales que han sido históricamente silenciadas y no reconocidas, así como contraer el futuro para que nuestra idea de progreso y la exaltación que hacemos del mismo, sea sustituida por la búsqueda de alternativas de ser, de existir y de conocer distintas que sean a la vez utópicas y realistas (p.18). Cuando un ser humano comprende que su presente es todo lo que tiene en el instante para construir lo que será su futuro, este futuro se contrae y se hace digno de respeto y de cuidado. Que un niño, una niña y un joven logren descubrir que su futuro es escaso por medio de la comprensión de que el tiempo no es solo lineal y que no

camina mos necesariamente hacia el progreso, hace que entiendan la importancia de cuidar y respetar tanto el presente como el futuro, de reconocer en el presente todas las posibilidades que hay para el futuro.

Solo a partir de esta conciencia de presente y de futuro se hace posible comprender nuestra incompletud, lo que hace que no podamos ser dueños de las verdades absolutas, lo que nos hace ver con ojos de reconocimiento y respeto las verdades de los otros, lo que nos permite crecer hacia un conocimiento emergente en donde todos y todas nos sentimos tan incompletos como reconocidos. Para esto, Santos (2003b) propone un ejercicio de hermenéutica diatópica en el que por medio del reconocimiento del otro, su pensamiento y sus creencias, se puedan encontrar espacios comunes que permitan vernos como posibilidades y no como obstáculos:

“Se trata de un procedimiento hermenéutico cuya base radica en la idea de que todas las culturas están incompletas y de que los topoi de una cultura determinada, por más fuertes que sean, están tan incompletos como la cultura a la que pertenecen. Los topoi fuertes son las principales premisas de argumentación dentro de una cultura determinada, las premisas que hacen posible la creación de argumentos y su intercambio (...) El objetivo de la hermenéutica diatópica es el de llevar al máximo la conciencia de la incompletitud recíproca de las culturas a través del diálogo con un pie en una cultura y el otro pie en la otra. De ahí su carácter diatópico” (Santos 2003b, p. 63).

De este modo, el ejercicio de hermenéutica diatópica desde la formación religiosa escolar permite comprender que las verdades absolutas no son absolutas, y que solo en el reconocimiento de la verdad del otro se podrá construir un conocimiento capaz de transformar sociedades y sistemas injustos para la verdadera liberación del ser humano. El reconocimiento de las creencias diversas, de las personas que piensan y viven lo religioso desde otros *topoi* como interlocutores válidos en un diálogo de saberes, es el primer paso para vivir en comunidad.

A esto se añade, un aspecto que ha sido poco reflexionado pero que a esta investigación le parece más que pertinente a la hora de hablar de la educación religiosa escolar en clave de liberación, es la risa, lo lúdico, lo artístico y la carnavalización de las prácticas sociales, todo esto permite niveles de crítica, de liberación y de emancipación que van más allá de una mera reflexión académica, permiten en la expresión y en la creatividad propia de los seres humanos, idear cada día nuevos espacios de lucha y de emancipación social. Un ser humano inconforme con lo que vive por injusto y poco digno, lo grita, lo canta, lo baila, lo actúa y lo declama en nuestras sociedades latinoamericanas y con todo su derecho. En palabras de Santos (2003a), “ahora sabemos que uno de los grandes pilares de la tónica de la emancipación es el sentido común encantado que no se desliga de la carnavalización de las prácticas sociales emancipadoras y del erotismo de la risa, de la diversión y de lo lúdico. La carnavalización de las prácticas sociales emancipadoras tiene una importante dimensión auto reflexiva, posibilita la descanonización y la

subversión de esas prácticas” (416). Este es un modo de utopía de los pueblos que no puede ni debe ser desconocido por la reflexión acerca de la educación (en este caso religiosa).

En conclusión, la educación religiosa escolar debe, a partir de los planteamientos de Boaventura De Sousa Santos, favorecer actitudes como la concienciación, la justicia, la inclusión, que analizábamos en el apartado anterior, pero esto solo es posible a través de unas rupturas epistemológicas que permitan a partir de la conciencia de incompletud y de la risa como posibilidad de lucha, hacer de los niños y los jóvenes personas capaces de vivir en una sociedad diversa a la que le urge la expansión del presente para dialogar y luchar por la justicia social y cognitiva y la contracción del futuro para poder respetarlo y cuidarlo.

4.3.2. Rupturas políticas: educación religiosa escolar que educa para una ciudadanía de alta intensidad.

“¿Y cómo pasar de la tolerancia al respeto mutuo, recíproco? Es un proceso político, nada se consigue de hoy para mañana. De hecho, la paciencia de la utopía es infinita”. Santos 2006a, p. 88

Se hace necesario para la educación y en este caso, la educación religiosa, hacer unas rupturas políticas que permitan politizar los espacios domésticos a partir de dos ejercicios; el primero, democratizar la escuela, con el fin de formar a las personas para ejercer una ciudadanía de alta intensidad; y el

segundo, tener una mirada crítica a la universalidad de los derechos humanos a partir de las diferentes concepciones de dignidad humana.

En primer lugar se parte de una afirmación y es que la educación de un ser humano en contexto está encaminada a formarlo como ciudadano, capaz del ejercicio de los deberes y los derechos en una sociedad concreta, dicho esto, ahora si, podemos decir con Boaventura De Sousa Santos (2006a), que no se trata de cualquier educación para la ciudadanía, sino de una educación para una ciudadanía de alta intensidad, pero ¿qué significa este tipo de ciudadanía? Para responder a la pregunta por la ciudadanía de alta intensidad es necesario dejar claro que según Santos, hay una gran diferencia entre los ciudadanos de baja y los ciudadanos de alta intensidad, los ciudadanos de baja intensidad son los ciudadanos siervos, un ciudadano siervo le cede el ejercicio de su poder político y su participación a alguien que lo represente, un ciudadano siervo conoce muy poco su realidad, sus deberes y derechos, tiene poca capacidad para el ejercicio de los mismos, es obediente y su papel fundamental es el de elector en las votaciones populares de la democracia, carece del poder necesario para participar en la toma de decisiones que afectan su comunidad y su entorno:

“Su capacidad de autodecisión y libre elección es sustraída por poderes privados que deciden unilateral y autoritariamente las condiciones que van a regir la vida de la mayoría de las personas y ejercen por ellas los derechos y facultades que, en su calidad de ciudadanas, les corresponden legalmente. Ser un ciudadano de baja intensidad implica también tener un escaso o nulo control

sobre la función y el patrimonio público, lo que genera un ambiente propicio para la corrupción y la manipulación” (Aguiló, 2009a, p. 16).

De tal manera, la educación ha propiciado la formación de este tipo de ciudadanos, cuya visión de la ciudadanía se reduce a la democracia representativa, porque el ejercicio de la ciudadanía es totalmente educable, requiere en la familia y en la escuela, de espacios no hegemónicos de participación ciudadana más allá de la obediencia a las normas establecidas y del voto en las elecciones del gobierno escolar.

La ciudadanía de alta intensidad entonces, es aquella que educa para la participación real y activa en la sociedad, donde cada uno de los ciudadanos, se sienta parte de la misma, y por tanto, responsable de su cuidado y su respeto. La ciudadanía de alta intensidad permite el ejercicio del reconocimiento del otro como distinto, permite a quien la ejerce, combatir todas aquellas formas de exclusión y de abandono a las que han estado sometidos los pueblos por generaciones.

Educar para la ciudadanía entonces es todo un reto y requiere de varias condiciones. Primero, es necesaria la articulación entre democracia representativa y participativa en un ejercicio contra – hegemónico; segundo, en palabras de Santos (2006a) hay que crear incomodidad “si no hay una lucha en el nivel global que haga que la sociedad esté cada vez más incómoda en la reproducción del capitalismo, porque si lo dejamos, produce más y más capitalismo, y cada vez más riesgos. Hay que crear incomodidad, hay que

cambiar los términos del conflicto” (p.92) y tercero, urge la formación del docente en el ejercicio de una ciudadanía alternativa basada en la emancipación para una sociedad más incluyente y más participativa.

La formación ciudadana tiene que ver además, con una comprensión distinta de las formas de poder que se ejercen en los espacios domésticos, en este caso en la familia y en la escuela encargadas de la formación de la persona. “La ciudadanización de la ciudadanía requiere, en este sentido, la construcción y consolidación de nuevos espacios de democratización y autonomía, espacios de poder, autoridad y responsabilidad compartida. Esto implica acabar con las estructuras y los enclaves autoritarios que (re)producen desigualdad” (Aguiló, 2009a, p. 19).

Para concluir, se afirma que la educación religiosa escolar es un espacio propicio para la formación ciudadana, ya que a partir de valores religiosos, sociales y comunitarios le permite a la persona comprenderse dentro de una cultura propia en donde es dueño de su vida y responsable de la vida y la dignidad de los que tiene a su lado. Un niño, una niña y un joven que se forma en torno a lo religioso, a partir de valores como la concienciación, la justicia, la inclusión, la libertad y la utopía, logrará, a partir del inconformismo y la indignación, comprenderse como un ciudadano que lucha por la utopía de un mundo mejor, “ciudadanías que denuncien, pero que también anuncien, ciudadanías solidarias y participativas” (Aguiló, 2009a, p. 22).

En cuanto a los derechos humanos, se hace urgente una reflexión que desde la educación permita una mirada crítica a los derechos para lograr ver de

qué manera han sido utilizados “al servicio del poder económico y militar hegemónico, que los convierte en un mecanismo para legitimar el avance social mundial del neoliberalismo y las múltiples opresiones que este sistema produce” (Aguiló, 2009b, p.189). Ser conscientes de esto desde la educación nos permite comprender de una mejor manera, lo que significa la dignidad humana.

Pensar los derechos humanos desde la dignidad, entonces, implica aceptar que no hay una sola manera de comprender la dignidad humana, que cada cultura y cada sociedad desde su historia y sus valores propios, entiende al ser humano como un ser digno de tener derechos. “Una concepción cosmopolita de los derechos humanos defendida por Santos (2010) que aspira a convertirse en una nueva universalidad para los derechos humanos en el siglo XXI, no puede estar fundada en un universalismo monológico y monocultural, solo puede ser por el contrario fruto del universalismo dialógico e intercultural que ve al otro como a un igual, pero que también conoce y respeta sus diferencias” (Aguiló, 2009b, p.199).

Para el caso de la educación religiosa escolar en clave de liberación, se hace necesaria una comprensión crítica de los derechos de los seres humanos a partir del concepto de dignidad presente en la cultura religiosa de cada una de las sociedades, así como afirma Meza (2013) y su grupo de investigación citando a Peresson (2004):

“En ese contexto hay que plantear el aporte de la ERE liberadora a la integración curricular desde los esfuerzos interdisciplinarios por construir

proyecto educativos de formación integral e integral, con procesos liberadores de la misma racionalidad instrumental, como también, de la racionalidad esencialista y dogmática. El centro escolar, en consecuencia, debe superar su aparente neutralidad y asepsia, y hacer una opción clara por un cambio social basado en la dignidad humana y en los valores del Evangelio, especialmente la justicia, la solidaridad, y los derechos humanos” (214).

4.3.3. Conclusión

Partiendo de las categorías de encuentro entre la ERE liberadora y el pensamiento de Boaventura De Sousa Santos, su aporte a dicha reflexión tiene que ver con dos tipos de rupturas, unas epistemológicas y otras políticas, que permite desde la ERE generar espacios de concienciación, justicia, liberación, inclusión y utopía.

Para esto se hace necesario desde el planteamiento de la epistemología del sur de Santos, aprender a expandir el presente y contraer el futuro a partir de una concepción diferente del tiempo, de desarrollo y de progreso, así como generar la conciencia de incompletud que permite reconocer en el otro una oportunidad de construirse como sociedad emergente, donde hombres y mujeres a partir del ejercicio de la libertad, transformen la sociedad en la que se encuentran inmersos en medio de la diversidad, la justicia y la inclusión, por medio de un ejercicio de hermenéutica diatópica.

Para el caso concreto de la formación religiosa, el reconocimiento de los topoi propios de la cada cultura y de cada religión, puede favorecer, tanto el diálogo, como el disenso entre las diferentes concepciones religiosas, sociales y políticas, para construir una sociedad más justa e incluyente desde los valores religiosos.

De la misma manera, se hace necesario reconocer y ser conscientes de que las expresiones artísticas, permiten un ejercicio de emancipación y lucha por construir una utopía (heteropía) capaz de darle sentido a la vida, que es en últimas uno de los propósitos primordiales de una educación religiosa escolar liberadora. Lo lúdico, la risa, la carnavalización de las prácticas sociales, le permiten a la educación conocer otros espacios de sentido, en donde los seres humanos se hacen presentes con sus subjetividades, con sus indignaciones y con la necesidad urgente de liberación.

Por otra parte, es preciso, hacer unas rupturas políticas que permitan formar desde la ERE liberadora para una ciudadanía de alta intensidad, donde los niños y los jóvenes no se conviertan en solo siervos incapaces de una participación activa más allá de la electoral. La ERE debe ser capaz de formar a un ciudadano que ejerza sus derechos y deberes políticos en busca de la dignidad, a partir de la comprensión crítica de lo que significa esta dignidad para las culturas y religiones, y así propenda por los derechos humanos en búsqueda del bien común.

Esta reflexión queda abierta para seguir pensando en una educación religiosa escolar que sea pertinente en medio de un contexto concreto, habría

que pensar especialmente en la formación de los docentes de ERE, cuyo objetivo primordial es acompañar la formación de los niños las niñas y los jóvenes para que en aprendizaje mutuo se logre la formación de ciudadanos y ciudadanas de alta intensidad que logren transformar sociedad. Entonces, ¿Qué tipo de formación necesita un docente de ERE para responder a este tipo de formación religiosa para la emancipación?

Referencias

Aguiló, A (2008). *La dignidad de la basura*, Universitat de les Illes Balears, Facultat de Filosofia, Palma de Mallorca.

Aguiló, A (2009a) *La ciudadanía como proceso de emancipación: Retos para el ejercicio de ciudadanía de alta intensidad*, Astrolabio. Revista internacional de filosofía (9)

Aguiló, A (2009b). *Los Derechos Humanos como campo de luchas por la diversidad humana: un análisis desde la sociología crítica de Boaventura de Sousa Santos*. Universitat de les illes Balears, España.

Aguiló, A. (2010a) *Hacia una nueva filosofía de la historia. Una revisión crítica de la idea de progreso a la luz de la epistemología del sur*. Revista Aposta de Ciencias Sociales. (47)

Aguiló, A (2010b). *Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural*. Cuadernos interculturales, vol 8, num 14. Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

Colombia, Congreso de la República (1994), Ley 115. *Por la cual se expide la ley general de educación*. Santa Fe de Bogotá.

Conferencia Episcopal Colombiana (2007), *Estándares para la educación religiosa escolar*, CEC, Bogotá.

Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.

Freire P. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. México

Meza, J (Dir.). (2011). *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. San Pablo, Bogotá

Meza, J. et al. (2013). *Educar para la libertad: Una propuesta de Educación Religiosa Escolar en perspectiva liberadora*. San Pablo – PUJ Bogotá (en imprenta).

Santos, B. S (1998) *De la mano de Alicia*. Siglo del hombre editores, Bogotá.

Santos, B. S (2003a) *Critica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Desclée de Brouwer, Bilbao.

Santos, B. S (2003b) *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Universidad Nacional de Colombia/ILSA, Bogotá.

Santos, B. S. (2005) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Trotta/ILSA, Madrid.

Santos, B. S. (2006a) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso, Buenos Aires.

Santos, B. S (2006b) *Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria, programa de estudios sobre Democracia y transformación global*/Universidad. Nacional Mayor de San Marcos, Lima

Santos, B. S (2009) *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI, México.

Torres, A. (2012) *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Editorial el Búho. Bogotá

Vélez, M. (2008) *José Luís Cortés Salinas: antropología teológica de lo cotidiano como fundamento de la enseñanza religiosa escolar en Colombia*. Revista de Estudiantes de Teología (2) Bogotá.