



Educación religiosa
en América Latina
y el Caribe:

Reflexiones y voces plurales para caminos pedagógicos interculturales



**Educación religiosa en
América Latina y el Caribe:
reflexiones y voces plurales
para caminos pedagógicos
interculturales**

José Mario Méndez Méndez
(compilador)



Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, UNA, Costa Rica

Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD), FURB, Brasil

Equipo interuniversitario:

- José Mario Méndez, UNA y Foro de Educación Religiosa
- Lilian Blanck de Oliveira, FURB
- María Cecilia Leme Garcez, UNA
- Nelise Wielewski, UNA y Foro de Educación Religiosa.
- Kattia Isabel Castro Flores, UNA y Foro de Educación Religiosa
- Auxiliadora Montoya Hernández, UNA y Foro de Educación Religiosa
- Elcio Cecchetti, FONAPER y Unochapecó
- Leonel Piovezana, Unochapecó
- Tarcisio Alfonso Wickert, FURB
- Simone Riske, FURB
- Jorge Alberto Rojas, UNA
- Francisco Mena, Comité Editorial de la EECR, UNA

Apoyo en el trabajo editorial: Cecilia Leme Garcez, Mariela Quesada Quirós, Jorge Bustos Rojas, Priscila Calvo Campos.

Revisión filológica: Mariela Miranda Rojas y Karla Bento

Primera edición revisada

Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión

Dirección: Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión Universidad Nacional

Apartado 86-3000. Heredia, Costa Rica

Tel.: 2562-4061 • Fax: 2562-4063

Correo electrónico: ecumenica@una.cr

Sitio web: www.ecumenica.una.ac.cr

| | |
|-------------------|---|
| 230.9809 M537e | Méndez Méndez, José Mario Educación religiosa en América Latina y el Caribe: reflexiones y voces plurales para caminos pedagógicos interculturales / compilado por José Mario Méndez Méndez. San José, Costa Rica: Editorial SEBILA - Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión. 1ra ed., 2023. 736 p.; 14x22 cm ISBN: 978-9930-609-13-2 1. Diversidad religiosa 2. Textos sagrados 3. Ciencias de la religión 4. Cultura y religión 5. Educación religiosa I. Méndez Méndez, José Mario |
|-------------------|---|

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|-------------------|---|
| PRESENTACIÓN..... | 9 |
|-------------------|---|

| | |
|---|-----------|
| SECCIÓN 1. DIVERSIDAD DE CONVICCIONES: CREENCIAS Y ESPIRITUALIDADES..... | 13 |
|---|-----------|

| | |
|---|-----|
| Espiritualidades indígenas | 15 |
| Espiritualidad <i>ifá-orisha</i> de tradición afrocaribeña yoruba/lukumí | 21 |
| Los cristianismos..... | 31 |
| Ateísmo: ciencia versus dogma (más algo de pensamiento filosófico) | 39 |
| Islá | 45 |
| Hinduismo y el movimiento Hare Krishna..... | 55 |
| Neopentecostalismo | 61 |
| Fe bahaf | 67 |
| Catolicismo..... | 71 |
| Cosmovisión y espiritualidad en Palenque de San Basilio, Colombia..... | 77 |
| Espiritualidad mapunche | 91 |
| Espiritualidad de los pueblos indígenas de Brasil | 103 |
| Budismo | 113 |
| Umbanda..... | 123 |
| Espiritualidades andinas relacionales | 135 |
| Espiritualidad del pueblo miskitu..... | 141 |
| Espiritualidades ciganas no Brasil | 147 |
| Tarot..... | 157 |

| | |
|---|------------|
| Diversidad de cristianismos originarios..... | 163 |
| Judaísmos..... | 171 |
| Cristianismos ortodoxos..... | 175 |
| La Reforma protestante..... | 179 |
| Espiritualidad en el mundo-tejido vivo, de la gente uitoto del clan Enókaiya? | 185 |
| SECCIÓN 2: TEXTUALIDADES SAGRADAS | 195 |
| Lectura intercultural de la Biblia | 197 |
| Narraciones sagradas | 203 |
| Jesús, ¿el chamán?..... | 209 |
| Maíz y espiritualidad maya..... | 217 |
| Ri loq'olaj Popol Wuj | 223 |
| Diversidad religiosa y Biblia: más allá de los fundamentalismos religiosos en la ERE | 229 |
| Narraciones afrocostarricenses..... | 237 |
| Antiguo Testamento: una aproximación intercultural e interreligiosa..... | 241 |
| El Canon Pali..... | 249 |
| El nacimiento del monoteísmo..... | 255 |
| Familia y diversidad | 261 |
| SECCIÓN 3: CIENCIAS DE LA RELIGIÓN..... | 271 |
| La religiosidad en la vejez | 273 |
| Teologías latinoamericanas de liberación | 279 |
| Teología negra..... | 285 |
| Educación religiosa y diversidades sexuales y de género .. | 291 |
| Filosofía de la religión | 297 |
| Historias de las religiones: aportes desde Abya Yala..... | 305 |
| Religiosidad en la adolescencia | 315 |
| Sociología de la religión..... | 319 |
| Buen vivir - Sumak kawsay..... | 323 |
| Psicología y religión..... | 331 |

SECCIÓN 4: EXPRESIONES DE LA DIVERSIDAD 343

| | |
|--|-----|
| Territorios sagrados | 345 |
| Divinidades del panteón malecu..... | 351 |
| Comunidades basadas en la fe | 357 |
| El ch'umilal..... | 363 |
| Cosmovisiones en el arte prehispánico..... | 371 |

SECCIÓN 5: RELIGIÓN Y CULTURA..... 377

| | |
|--|-----|
| Religiones y ecología | 379 |
| Interseccionalidade entre raça e gênero em religiões afro-indígenas brasileiras | 385 |
| Secularización | 395 |
| Religiões como patrimônio da humanidade..... | 401 |
| Religión y sexualidad..... | 407 |
| Diálogo inter-religioso | 413 |
| Religiones y migraciones | 423 |
| Alteridades e diversidades humanas | 429 |
| El derecho a la libertad religiosa | 435 |
| Fundamentalismo religioso | 443 |
| Conservadurismos religiosos: un desafío actual para la educación teológica superior..... | 451 |
| Masculinidades insurgentes en los cristianismos | 457 |
| Religiones, culturas y sociedades..... | 467 |
| Religión y política en América Latina..... | 475 |
| Educación para la paz: un compromiso con la transformación | 487 |
| Violencia religiosa | 493 |

SECCIÓN 6: APORTES PEDAGÓGICOS..... 499

| | |
|--|-----|
| Pedagogía intercultural..... | 501 |
| Mediación pedagógica en la educación religiosa | 507 |
| Evaluación de los aprendizajes en la educación religiosa . | 513 |
| Inteligencia espiritual | 519 |
| Educación religiosa y pensamiento crítico | 523 |

| | |
|---|-----|
| La educación religiosa: escenario educativo propicio para la construcción de la paz..... | 531 |
|---|-----|

SECCIÓN 7:

EDUCACIÓN RELIGIOSA EN AMÉRICA LATINA..... 537

| | |
|--|-----|
| Educación religiosa en Perú..... | 539 |
| A atuação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) no Brasil | 547 |
| Ensino religioso no Brasil | 553 |
| Educación religiosa en Argentina..... | 561 |
| Educación religiosa en Costa Rica: desafíos | 571 |
| La educación religiosa en Colombia | 583 |
| La educación religiosa en el Chile de hoy | 595 |
| La educación religiosa escolar en República Dominicana: contexto | 613 |
| La formación integral humana y religiosa en la República Dominicana..... | 625 |
| Valores, espiritualidades y religiones: de la teoría a la práctica. La experiencia boliviana..... | 639 |

SECCIÓN 8:

EDUCACIÓN RELIGIOSA Y ESPACIOS EDUCATIVOS 647

| | |
|---|-----|
| Modelos de educación religiosa | 649 |
| Ensino religioso não confessional | 655 |
| Las mujeres: seres humanas sujetas de derechos plenos ... | 665 |
| Espaços escolares e a diversidade religiosa | 671 |
| Textos sagrados en la educación religiosa | 677 |
| Educación religiosa islámica | 685 |

SECCIÓN 9: ASPECTOS JURÍDICOS..... 703

| | |
|---|-----|
| El voto 2023-2010 de la Sala Constitucional costarricense..... | 705 |
| La objeción de conciencia | 715 |
| La educación religiosa: un espacio de defensa de los derechos humanos..... | 729 |

PRESENTACIÓN

El presente texto reúne los aportes de muchas personas que –desde diferentes países del continente– desean contribuir a la revisión y transformación intercultural de la educación religiosa en Latinoamérica y el Caribe. Como lo sugiere el título, confluyen aquí **reflexiones y voces plurales para caminos pedagógicos interculturales**.

Cada una de las “voces” que conforman este texto expresa la intención de promover una educación liberadora-intercultural-decolonial, a partir de los desafíos que reconocemos en la realidad latinoamericana-caribeña.

El público meta de este libro está constituido por docentes de educación religiosa de América Latina y el Caribe, así como por todas las personas interesadas en una transformación intercultural de los procesos educativos generados en **Nuestra América**. En ese sentido, el material es accesible para que todas esas personas interesadas puedan escuchar nuestras voces, aprender de nuestras experiencias plurales y conocer nuestro sueño compartido de encontrar los caminos pedagógicos más adecuados para la educación religiosa en la actualidad.

Desde el inicio de este trabajo, nos propusimos favorecer procesos educativos interculturales, liberadores e incluyentes, facilitando el acceso a recursos formativos que tienen en común la convicción de que la diversidad cultural y religiosa

de Latinoamérica y el Caribe, lejos de ser un obstáculo, es una oportunidad para el aprendizaje y la convivencia.

Las contribuciones vinieron desde diferentes lugares del continente, en forma de pequeños textos que traen consigo algo más importante que exigencias académicas: experiencias, preocupaciones pedagógicas, deseo de superar las formas de colonialismo religioso y educativo que tanto daño nos han causado; llevan impreso un anhelo genuino de aportar y construir caminos alternativos de educación.

Los textos que componen este “tejido” también son legítimamente diversos: hay diversidad en los idiomas, en los estilos de escritura, en la extensión, en los lenguajes, en las experiencias que los fundamentan, así como en los contextos que les sirven de referencia. Se trata de esa misma diversidad que enriquece los procesos educativos de los cuales formamos parte.

Este libro no es un compendio o recurso enciclopédico. Es, más bien, una propuesta hecha de provocaciones, invitaciones al diálogo e introducciones a nuevas búsquedas. También, representa una sinfonía de diferentes voces, instrumentos y ritmos que, en su diversidad, conforman una melodía pedagógica, la cual puede acompañar, enriquecer y embellecer nuestras prácticas educativas.

La educación religiosa sigue estando presente en Latinoamérica y el Caribe. Desborda los salones de clases, impregnando las prácticas educativas que tienen lugar en muchos espacios comunes de la vida comunitaria y que, igualmente, requieren ser revisitadas y revitalizadas, a partir de los nuevos retos del contexto actual.

La educación religiosa continúa siendo un territorio ocupado, un espacio conflictuado y un lugar que da qué pensar. Genera interrogantes, despierta pasiones. No faltan

quienes quisieran que permanezca como un instrumento para la transmisión de doctrinas religiosas; hay quienes quisieran eliminarla o sustituirla por otras disciplinas más “útiles”; y hay quienes creen que puede “quedarse” a condición de que sea transformada. Se trata de la mutación que habilitaría a la educación religiosa para que en ella quepan todas las convicciones, creencias y espiritualidades, para que sea una experiencia de aprendizaje y de convivencia, basada en las diversidades. Esta última es nuestra apuesta: una educación religiosa que sea **no confesional** y, además, **intercultural, crítica, decolonial**.

La diversidad cultural y religiosa precisa la promoción de procesos educativos interculturales, capaces de reconocer y acoger las diferencias, en la perspectiva de los derechos humanos. Por ello, es necesario repensar la educación religiosa, con la finalidad de superar la colonialidad del saber, del ser y del vivir, así como promover el diálogo intercultural entre distintas perspectivas religiosas y no religiosas.

Queremos expresar un enorme agradecimiento a todas las personas que contribuyeron enviando sus textos, revisando y ordenando los materiales, coordinando y haciendo posible la publicación.

Invitamos a todas las personas lectoras de estos textos a compartir sus impresiones sobre lo leído, así como los retos que descubren y las transformaciones que van implementando en el ejercicio diario de acompañar procesos educativos. Para eso, ponemos a disposición el correo publicacionesere@gmail.com

Equipo coordinador

SECCIÓN 1:

DIVERSIDAD DE CONVICIONES: CREENCIAS Y ESPIRITUALIDADES

ESPIRITUALIDADES INDÍGENAS

Víctor Madrigal Sánchez

El término compuesto de espiritualidades indígenas puede ser muy ambiguo, por la amplitud de su extensión y la diversidad de significaciones. La espiritualidad es un concepto complejo y con muchos matices que no es posible abordar aquí. Lo indígena, sin entrar a discutir el error histórico de su origen aplicado a los pueblos originarios de lo que después vendría a llamarse América, designa una diversidad enorme de experiencias religiosas y espirituales. Sería preferible, en vez de generalizar la acepción indígena, referirse en singular a la espiritualidad bribri o cabécar, guna, maya y otras; de esa forma, se haría justicia a la especificidad de cada experiencia en una cultura determinada. Sin embargo, el uso de espiritualidades indígenas, en general, alude a experiencias con ciertos rasgos específicos y desafíos comunes que nos ayudan para expresar, de forma simple, una multiplicidad y diversidad cultural asombrosa.

Las experiencias con lo sagrado o la realidad última de los pueblos que originalmente poblaron Abya Yala¹ en su

1 Es un nombre originado del pueblo guna y de uso extendido, que significa tierra fecunda o la tierra en plenitud.

diversidad y multiplicidad incluyen elementos de la naturaleza como la tierra, el agua, el sol, la luna, animales como el jaguar, el cocodrilo, la tortuga, el murciélago; especies vegetales como el copal, la ceiba, el cacao, el patate, el maíz, el pejibaye, hiervas de diverso tipo, minerales como el jade, el oro y rocas volcánicas como la obsidiana, entre otros. Las espiritualidades son profusas en mitos, ritos y símbolos para expresar formas de culto, reverencia y vinculación con la realidad última. La ingesta de bebidas fermentadas (chichadas), el uso de plantas alucinógenas, la importancia de los sueños, el canto y la danza, los viajes chamánicos conforman rasgos de las espiritualidades indígenas que, con las particularidades de cada caso, dan sentido a la existencia y configuran visiones de mundo muy particulares.

Las espiritualidades indígenas introducen en dimensiones diferentes y alternativas que históricamente han sido, y son todavía, satanizadas, convertidas en folklore, en todo caso, desacreditadas como vías profundas de construcción de sentido para la existencia humana.

- Algunas actitudes requeridas para comprender las espiritualidades indígenas y que ya son una enseñanza para quienes se aproximan a ellas son:
- Apertura y disposición para encontrarnos con lo radicalmente diferente, sin prejuicios occidentales como monoteísmo, animismo, panteísmo etc.
- Reconocimiento de la diversidad de experiencias espirituales, todas ellas válidas como construcciones de sentido de la vida humana.
- Respeto hacia lo diferente y diverso.
- Aceptación de las espiritualidades como experiencias que confieren plenitud y armonía a la vida humana, aunque resulten de difícil comprensión.

La manifestación o revelación de lo sagrado, para usar un término conocido por el cristianismo, no se encuentra escrita en un libro, salvo en pocos casos, sino que se contiene en el gran libro de la vida o, mejor dicho, se encuentra en múltiples expresiones comunicadas mediante fuentes orales.

Estos son algunos rasgos de la oralidad según Abascal (2002): es persuasiva, afecta a las personas oyentes, suscita emociones, orienta el pensamiento y mueve a la acción; como suma de voces, constituye un fluido constante que configura el orden cultural y social. Pues bien, las fuentes para el conocimiento de las espiritualidades indígenas se encuentran, principalmente, en un cuerpo de narraciones, custodiado como en un depósito sagrado, en la memoria de los abuelos y las abuelas, al igual que de las personas especialistas de la cultura encargadas de dirigir rituales y curar enfermedades (conocidas con nombres como zukias, curanderos, chamanes, awapas, pagés, entro otros), de realizar presagios y augurios para interpretar eventos de la naturaleza y de la historia.

Las tradiciones orales de los pueblos dan cuenta de hechos prodigiosos que remiten a la creación del mundo, la humanidad, la naturaleza, así como a la enseñanza de diversas artes y oficios (agricultura, tejidos, caza, pesca, etc.), por la acción una divinidad o divinidades, o por la acción de personajes fantásticos o héroes culturales, a los que no se les ofrece culto, pero se les reconoce la mediación de las divinidades para proveer bienestar y armonía.

La narrativa de los pueblos originarios responde y da cuenta de los orígenes de la humanidad, del sentido de la vida en la historia. Traza la ruta para comprender el destino final de las personas al morir.

Un acercamiento respetuoso a las espiritualidades indígenas consiste en hacer una cuidadosa valoración de las tradiciones orales, con el fin de discernir, interpretar y separar

contenidos de ficción o de leyenda con propósitos recreativos y de entretenimiento, de aquellos que constituyen el núcleo profundo de las tradiciones transmitidas por la espiritualidad. La cultura malecu nos ofrece un buen ejemplo, pues en su tradición oral subsisten narraciones de ogros y duendes, junto con otras narrativas acerca de principios y valores que las personas habitantes del territorio deben seguir para vivir su vida según el querer de las divinidades y así lograr –al final de sus vidas, cuando sobrevenga la muerte– cumplir su destino de reencontrarse con las divinidades y sus ancestros en el inframundo.

Las narraciones ancestrales justifican por qué existen rituales, cómo fue que surgieron y por qué deben repetirse cíclicamente. Así, la danza del sorbón, entre bribris y cabécares, tiene al menos dos sentidos. Sintetiza la creación del mundo; recrea el tiempo de la magnífica *performance* de la creación. El escenario es el de una danza cósmica sobre roca árida, en la cual la niña Iriira es pisoteada por los danzantes y surge la tierra fértil apta para la siembra. Otro sentido es el de la fiesta con una chichada y toma de cacao, con motivo de la inauguración de la gran casa cósmica o Usure. El extraordinario evento conmemorado recuerda la **siembra** de las semillas de maíz y el surgimiento de la humanidad. Se trata de un ritual de fecundidad que Sibö manda celebrar para que no se olvide el maravilloso acontecimiento.

Las narraciones de los pueblos originarios revisten una importancia capital en el contexto de sus espiritualidades. Sin embargo, la historia de la relación con el occidente cristiano está llena de incomprensiones, dudas y descalificaciones. El ejercicio del reconocimiento y de la valorización de los relatos implica admitir que ellos son el camino que conduce al conocimiento profundo de las espiritualidades y que estas conforman una sabiduría y una ética para la vida o para el buen vivir de los pueblos.

Los pueblos indígenas, con sus particulares visiones de mundo, conforman una sabiduría que les vincula a la tierra como madre que les nutre, da abrigo, protección, alimento, medicinas. La tierra es un eje común en las espiritualidades indígenas, las cuales suelen tener una visión comunitaria de ella. La tierra no pertenece a los pueblos indígenas, son ellos quienes le pertenecen. En la zona cultural intermedia y en Mesoamérica, la tierra está habitada por las divinidades y por los espíritus de los ancestros y las ancestras. La región del inframundo es el punto de partida de la vida y el de retorno. Según la simbología bribri y cabécar, la humanidad en sus inicios es semilla; la semilla requiere de la humedad y nutrientes de la tierra para crecer. La planta de maíz se encuentra arraigada en la tierra, pero se eleva hacia el sol en busca de calor. La luz del sol le ayudará a crecer y dar fruto. Su fruto es semilla nuevamente y así volverá a iniciar el ciclo de vida.

Las narrativas indígenas contienen una sabiduría de vida que nos ayuda a vivir con simplicidad y a encontrar la realidad última, más allá de los cánones de libros y templos, en la naturaleza: ríos, lagunas, montañas. Las espiritualidades indígenas ensanchan nuestra visión hacia el reconocimiento de la pluralidad de expresiones y manifestaciones por las que la humanidad construye sentido a su existencia. Dicho de otra manera, las espiritualidades indígenas evidencian la riqueza de manifestaciones y de caminos para acercarnos a la realidad última. El reconocimiento de esa diversidad de caminos de espiritualidad es un acto de justicia con los pueblos originarios y, al mismo tiempo, nos hace más plenos, más humanos, más comprensivos, nos aleja de juzgar y descalificar y nos abre a la riqueza, la diversidad y, de alguna forma, a la unicidad de la profundidad de la realidad última.

Pregunta para dialogar:

¿Qué desafíos didácticos representa para la persona docente la incorporación de las espiritualidades indígenas en la educación religiosa?

Autor: Víctor Madrigal Sánchez

El autor es doctor en estudios latinoamericanos por la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Es profesor, investigador y extensionista en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la UNA. Uno de los énfasis de sus áreas de investigación son las espiritualidades indígenas y los derechos humanos.

Correo electrónico: victor.madrigal.sanchez@una.cr

Bibliografía

- Bascom, W. (1980). *Sixteen Couries. Yoruba Divination from Africa to the New World*. Bloomington: Indiana University Press.
- Abascal, M. (2002). *Teoría de la oralidad*. (Tesis). Universidad de Alicante, España.

ESPIRITUALIDAD *IFÁ-ORISHA* DE TRADICIÓN AFROCARIBEÑA *YORUBA/LUKUMÍ*

Héctor E. López Sierra

Introducción

Desde la perspectiva intercultural, la espiritualidad de los diversos grupos étnicos y sociales puede definirse como una energía y potencia humana, natural y cosmológica (Fornet-Betancourt, 2004). Desde esa misma panorámica, la espiritualidad también puede definirse como la necesidad que el ser humano posee de buscar y posiblemente encontrar tanto significados como valores trascendentes que pueden o no expresarse en términos de una tradición religiosa específica, de creencias y de rituales (Schipani y Bueckert, 2009).

Cónsona con la perspectiva de diversidad humano-intercultural de la espiritualidad, encontramos la de la crítica epistemológica y liberacionista del teólogo brasileño de la liberación Leonardo Boff (2003). Él plantea que la espiritualidad es una experiencia de base integral, con la cual se capta la

totalidad de las cosas como orgánica. En su sentido originario de espíritu, de donde viene la palabra espiritualidad, es la cualidad de todo ser que respira. Por lo tanto, es todo ser que vive, como el ser humano, el animal y la planta.

La Tierra entera y todo el universo son portadores de espíritu, porque de ellos viene la vida, proporcionan todos los elementos para la vida y mantienen el movimiento creador y organizador. Espiritualidad, entonces, es la actitud que pone la vida en el centro, que defiende y promueve la vida contra todos los mecanismos de disminución, estancamiento y muerte. La espiritualidad significa estar abierto a todo lo que es portador de vida, cultivar el espacio de experiencia interior, a partir del cual todas las cosas se ligan y se religan, superar los compartimentos anquilosantes, captar la totalidad y vivir la vida como valores, evocaciones y símbolos de una dimensión más profunda (Boff, 2003).

En ese sentido, la espiritualidad parte no del poder, ni de la acumulación, ni del interés, ni de la razón instrumental; arranca de la razón emocional, sacramental y simbólica. Nace de la gratuidad del mundo, de la relación inclusiva, de la conmoción profunda, del movimiento de comunión que todas las cosas mantienen entre sí. Desde la perspectiva intercultural y descolonial (Dussel, 2015), la espiritualidad que cultiva un cuidado integral de toda la realidad humana-social-económica-cultural-ecológica es aquella que es crítica del paradigma de la modernidad (Boff, 2003).

Tal crítica del paradigma moderno redonda en la recuperación de valores y emociones que procuran el cuidado de toda la realidad humana-social-económica-cultural-ecológica en general y de la salud integral en y para el contexto tanto latinoamericano como afrocaribeño. Por lo tanto, su propuesta de cuidado espiritual va a favorecer el desarrollo de la dimensión mágica y **chamánica** de la sabiduría de nuestros pueblos

originales y de los afrodescendientes en América Latina y el Caribe. Por eso, Boff concluye que lo **chamánico** que habita en los seres humanos en general, al igual que en los latinoamericanos y afrodescendientes en particular, relaciona, de manera creativa y dialéctica, tanto la razón como las fuerzas del universo presentes en los seres humanos, por medio de nuestros impulsos, intuiciones, sueños y visiones (Boff, 2003).

Trasfondo histórico y descripción fenomenológica de la espiritualidad *ifá-orisha* de tradición caribeña yoruba/lukumí

La espiritualidad *ifá-orisha* de tradición afrocaribeña yoruba/lukumí tiene su origen en la cultura yoruba de los países contemporáneamente denominados Nigeria y Benín, que se encuentran en la llamada África occidental subsahariana. Es el consenso de las investigaciones historicoetnológicas contemporáneas señalar que las religiones de origen africano presentes en América están relacionadas con varias tradiciones religiosas transatlánticas, específicamente, con la interacción política, comercial y cultural que fue desarrollándose a partir del siglo XI d. C., en el área del Sudán occidental del continente. En esa región, se encontraban los reinos de Benín (Dahomey), Togo y las ciudades-estados yorubas (especialmente Oyo). De dichos reinos provino la gran mayoría de personas africanas que fueron traídas, a través de la trata esclavista, a Cuba, La Española y Puerto Rico (Brandon, 1993).

De los siglos XVI al XIX, fueron traídos al Caribe cerca de un millón de esclavos de la zona mencionada. Lo que posibilitó ese tránsito humano fue la fuerza de un comercio esclavista que les imponía a estas personas una nueva y forzada realidad de vida. Con ellos llegaron sus costumbres, culturas, ritos y prácticas religiosas; ya en tierras caribeñas, se llevó a

cabo un proceso de adaptación y mezcla de esos ritos y prácticas, los cuales le imprimen a este sistema religioso-espiritual su carácter autóctono y americano. Esto se demuestra a través de los hechos históricos y fenomenológicos del amalgamamiento, mimetismo y enmascaramiento de tipo sincrético, mediante los cuales las tradiciones religiosas del oeste de África subsahariana se unieron en América con el cristianismo popular europeo, latinoamericano y caribeño, así como con las prácticas espiritistas kardedistas (fundadas en Francia, en el siglo XIX, por el traductor, profesor, filósofo y escritor Allan Karded (1976), seudónimo de Hippolyte Léon Denizard Rivail) (Ortiz, 1973; Cros Sandoval, 1975; Sánchez, 1978; Duany, 1998; Bolívar Aróstegui, 1994). En términos fenomenológicos (Matibag, 1996), la espiritualidad *ifá-orisha* de tradición caribeña yoruba/lukumí debe ser considerada una religión latinoamericana y caribeña popular e híbrida no eurocéntrica (Parker Gumicio, 1996).

En la religión y la espiritualidad *ifá-orisha* de tradición afrocaribeña yoruba/lukumí, se manifiestan los valores de los llamados sectores y clases sociales populares y subalternos de la sociedad caribeña. En el contexto de la modernidad tardía colonial caribeña, esta religión y espiritualidad muestra una lógica y emotividad celebrativa de aquellos sectores sociales y raciales populares que han experimentado, históricamente, explotación económica y marginación, de parte de quienes ejercen sobre ellos relaciones de poder colonial, opresivo y excluyente (Semán, 1997). Es el resultado de múltiples generaciones de practicantes del sistema religioso yoruba en África y en el Caribe, que, a través del tiempo, han desarrollado una fenomenología y una lógica tanto alternativa como popular.

En el período aludido, quienes han practicado ese sistema religioso y espiritual han desarrollado un complejo panteón de deidades denominadas *oshas* u *orishas*, así como un

entendimiento cosmológico y teológico particular. Dicho entendimiento parte de la premisa de que existe una jerarquía de seres que componen el universo y se interrelacionan entre sí. La veneración al panteón de deidades u *oshas/orishas* se expresa por medio de formas artísticas, mitologías, proverbios, ritos, símbolos, relaciones interpersonales, comerciales, económicas, gubernamentales o con el mundo natural. Ese panteón de deidades puede ser clasificado en orden de relevancia (Verger, 1966; Cros Sandoval, 1979; Bascom, 1980; Brandon 1993):

- a. **El ser supremo.** Olodumare, Olofin u Olorun.
- b. **Los orishas y oshas.** Son deidades, numen. O sea, guía de una persona.
- c. **Los *eggun gún odara* o ancestros de bien.** Son aquellos pertenecientes al linaje familiar consanguíneo y religioso del practicante.
- d. **Los seres humanos.** Aquí se incluyen los seres humanos vivientes nacidos y por nacer.
- e. **Las plantas y los animales.** Las plantas y animales son concebidos como fuente de vida y sanidad; los animales, aves e insectos son dadores de fuerza y sabiduría.
- f. **Objetos inanimados.** Las piedras, las nubes, los ríos y los metales, entre otros, son concebidos como portadores de voluntad, poder y fuerza. Comparten con las otras categorías la característica de poseer fuerza y don divino o *ashé*.

Por otra parte, en cuanto a la dimensión del sacerdocio en la religión *ifá-orisha* de tradición caribeña yoruba/lukumí, su principio es la base de la división jerárquica de la liturgia y el culto que se encuentra en el modelo de la composición de la unidad familiar. Veamos, a continuación, la descripción de ese sacerdocio.

1. Existen dos órdenes sacerdotales primarias. La primera es el sacerdocio de los *babalawos*, quienes fungen como sacerdotes de Orúnmila, el *orisha* poseedor del sistema oracular de ifá y de la sabiduría para su interpretación. La segunda es el sacerdocio de los *orishas* (dirigidos por *iyalochas*, *babalochas* o popularmente conocidos como padrinos y madrinan de santo), por ejemplo, los sacerdotes de Osain e Inle, *orishas* de la medicina; Obatalá y Odudua, *orishas* de la creación y la pureza; Shangó, *orisha* del trueno, del relámpago, del baile y de los tambores sacramentales; Oshossi, *orisha* de la caza y la justicia; Eschu Elegbara, *orisha* mensajero de Olodumare, el ser supremo, y los demás *orishas*; Oggún, *orisha* de los metales; Yemayá, *orisha* de las olas del mar y de la maternidad; Oshún, *orisha* del río, del erotismo y de la sensualidad; Olokún, *orisha* de las profundidades del océano y de la abundancia material, y Orisha-Okó, *orisha* de la agricultura.
2. Generalmente, el sacerdocio requiere un período de aprendizaje cuya duración se da en función de las características del *orisha* a quien se le va a servir. Por ejemplo, los sacerdotes de Orúnmila tienen que estudiar los fundamentos espirituales y religiosos durante varios años, antes de ejercer dicho sacerdocio.
3. Los sacerdotes y las sacerdotisas actúan como canales de comunicación entre los seres humanos y las divinidades.
4. Fungen como adivinadores. Aunque esta función se les adscribe principalmente a los sacerdotes del *orisha* Orúnmila –o sea los *babalawos*–, en general, todo el sacerdocio posee la capacidad y el poder de la adivinación.
5. El sacerdocio es el encargado de preparar amuletos para la protección de los practicantes. Los sacerdotes también actúan como sanadores de enfermedades físicas y

- psicosomáticas. Para ello, utilizan hierbas, raíces y diferentes tipos de brebajes.
6. Los sacerdotes y las sacerdotisas están a cargo del culto del *orisha* a quien han sido consagrados. Estos cuidan las ermitas, altares, conducen los ritos y se encargan de que los mismos se lleven a cabo según las normas rituales preestablecidas.
 7. Los sacerdotes y sacerdotisas no tienen restricciones radicales para practicar la religión y la espiritualidad *ifá-orisha* de tradición caribeña yoruba/lukumí junto a cualquier otra (Rodríguez Sánchez, Hernández Lozano y López Sierra, 2014). Esto es posible porque la religión y la espiritualidad *ifá-orisha* de tradición afrocaribeña yoruba/lukumí posee, en su fenomenología, la característica de ser un sistema religioso y espiritual que manifiesta respeto, tolerancia y aceptación hacia otras religiones, al igual que exhibe un entendimiento no exclusivista de la religiosidad ni de la espiritualidad. Por tal razón, no existe un método ni un proceso sistemático preestablecido de proselitismo exclusivista. Así, este tipo de sistema religioso y espiritual ofrece cuidado y bienestar biopsicosocial, basado en la memoria colectiva, el conocimiento y la sabiduría que proviene de los saberes ancestrales sobre las plantas, los cuerpos, los animales, las memorias sobre lo sagrado y el cosmos (López Sierra, 2000).

Preguntas para dialogar:

Identifique y enumere los principales contenidos y creencias de la espiritualidad *ifá-orisha* de tradición afrocaribeña yoruba/lukumí. Luego compárelos con su propia fe o espiritualidad y conteste las siguientes preguntas: ¿Le es posible entrar en diálogo con personas que se adhieran a una

espiritualidad como la *ifá-orisha* de tradición afrocaribeña yoruba/lukumí? ¿Por qué?

Autor: Héctor E. López Sierra

Psicólogo, sociólogo y asesor psicoespiritual macro ecuménico, con práctica autónoma en el Caribe, América Latina y Estados Unidos de Norte América. Doctor en psicología por la Universidad de Puerto Rico y máster en estudios teológicos por *Lutheran School of Theology at Chicago*. Es profesor invitado de teología práctica, interculturalidad y salud en el Seminario Bautista de República Dominicana (SEBAREDO). Practica múltiple pertenencia espiritual. Es *awó ní* Orúnmila de la regla de *ifá-orisha* de tradición afrocaribeña yoruba/lukumí y líder laico en la Iglesia Hispana Luterana Trinidad en Humboldt Park, Chicago, Illinois.

Correo electrónico: hector.lopez-sierra@garrett.edu

Bibliografía

- Bascom, W. (1980). *Sixteen Couries. Yoruba Divination from Africa to the New World*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bolívar Aróstegui, N. (1994). *Los orichas en Cuba*. La Habana: PM Ediciones.
- Brandon, G. (1993). *Santería from Africa to the New World. The Dead Sell Memories*. Indiana: Indiana University Press.
- Boff, L. (2003). *La voz del arcoíris: Hacia una espiritualidad planetaria y ecológica*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cross Sandoval, M. (1975). *La religión afrocubana*. Madrid: Plaza Mayor.

- Cros, S. M. (1979). *Santería as a mental health care system: An historical overview*. Great Britain: Pergamon Press.
- Duany, J. (1998). La religiosidad popular en Puerto Rico: Reseña de la literatura desde la perspectiva antropológica. En Á. G. Quintero Rivera (ed.), *Virgenes, magos y escapularios. Imaginería, etnicidad y religiosidad popular en Puerto Rico* (pp.163-210). San Juan: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Editorial AKAL.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Kardec, A. (1976). *¿Qué es el espiritismo?* Buenos Aires: Kier.
- López Sierra, H. E. (2000). *Análisis retórico de los relatos de conversión a religiones afrocaribeñas: acercamiento desde los estudios científicos sociales de las religiones*. (Tesis sin publicar presentada como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Artes en Sociología (M. A.). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Matibag, E. (1996). *Afro-Cuban Religious Experience: Cultural Reflections in Narrative*. Gainesville: University Press of Florida.
- Ortiz, F. (1973). *Hampa afro-cubana: Los negros brujos*. Miami: Ediciones Universal.
- Parker Gumucio, C. (1996). *Otra Lógica en América Latina. Religión popular y modernización capitalista*. México y Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Sánchez, J.; Hernández Lozano, D. y López Sierra, H. (2014). *La fe cristiana en búsqueda de nuevos entendimientos: Una introducción al estudio del cristianismo ecuménico desde el enfoque de competencias*. 3.^a edición. San Juan: Publicaciones Gaviota.

- Sánchez, J. A. (1992). *La religión de los Orichas*. Hato Rey, P. R.: Colección de Estudios Afrocaribeños.
- Schipani, D. y Leah D. (eds.) (2009). *Interfaith spiritual care: Understandings and practices*. Kitchener: Pandora Press.
- Semán, P. (1997). Religión y cultura popular en la ambigua modernidad latinoamericana. *Nueva Sociedad*, 149, mayo-junio, 130-145.
- Verger, P. (1965). The Yoruba High God - a review of the sources. *Odù. Journal of Yoruba and Related Studies*, 2(2), 19-40.

LOS CRISTIANISMOS

Victorio Araya Guillén

Hablar de los «cristianismos» en plural, y no del «cristianismo» como categoría universal, es lo real. Lo que existe en el plano histórico son muy diversos cristianismos. Tampoco existe «la Iglesia cristiana», única y verdadera, sino «las iglesias» con sus polimorfías estructuras institucionales y confesionales.

Entendemos por cristianismos al conjunto de diversas tradiciones o movimientos eclesiales que se fueron construyendo a lo largo de un desarrollo histórico complejo de más de veinte siglos. El punto de partida es el movimiento original de Jesús de Nazaret (Palestina) y la primitiva iglesia cristiana (Hechos de los Apóstoles). Fue en Antioquía (Siria) donde, por primera vez, a los seguidores de Jesús se les llamó «cristianos» (Hch 11, 26; cf. Hch 26, 28 y 1 Ped 4, 16).

El fundamento de los cristianismos es la profesión de fe en Cristo como Mesías e Hijo de Dios, crucificado y resucitado. Destaca el don del amor de Dios Padre y Madre, así como la experiencia liberadora de la gracia, que se expresa vitalmente en el seguimiento de Jesús, animado por el Espíritu Santo, la construcción del Reino de Dios, su justicia y compasión, al

igual que una espiritualidad de la vida, la paz y la integridad de la creación.

En la historia de los cristianismos, se destacan cuatro dificultades para visibilizar su diversidad.

1. La ortodoxia y no la ortopraxis de la fe. El resguardo celoso de una tradición teológica heredada desde las iglesias antiguas ha generado mecanismos de control del desarrollo del pensamiento cristiano, intolerancia, condenaciones y excomuniones. La ortodoxia dogmática, subordinada a los intereses de la institución eclesiástica, termina en apologética.

Hay poco espacio para el pluralismo y el diálogo teológico en clave ecuménica y con las religiones.

2. El cristianismo-poder. Desde el siglo primero, estallaron las luchas de poder en las iglesias, lo que derivó en una creciente jerarquización, el control clerical de los cristianismos y la invisibilización del pueblo de Dios, sobre todo de la participación de las mujeres (imposición de una pesada estructura patriarcal).
3. La concepción de cristiandad en la empresa misionera. Se prioriza el relacionamiento armonioso con el poder secular, como medio para cumplir la misión. La institución eclesiástica, convertida en un fin en sí mismo, hizo que desapareciera la centralidad del Reino de Dios, su justicia y compasión. El régimen de cristiandad, que nace con la conversión del emperador Constantino (313), busca que la Iglesia cumpla su tarea evangelizadora con el apoyo pleno (jurídico y económico) del poder político, para lo cual la misma Iglesia y el Estado

(Estado confesional) deben mantener relaciones cordiales de mutuo apoyo.

No se reconoce plenamente la autonomía de lo político. Se rechazan los procesos de secularización y se teme al Estado laico.

4. La occidentalización del cristianismo, la defendida «cultura occidental y cristiana». Se alaban las raíces cristianas de Occidente, sin referencia a su praxis impositiva de conquista, colonización, su modelo económico de desarrollo desigual y su empresa educativa misionera («Destino Manifiesto»).

Vertientes históricas

Cuando hablamos de cristianismos, podemos distinguir cuatro grandes vertientes, modelos o paradigmas confesionales, a lo largo de veinte siglos de historia:

1. El cristianismo católico romano, con su principio de sacramentalidad y sus notas de catolicidad, unidad, apostolicidad y santidad. Todo está centralizado en el romano pontífice: el papa. Sin papa no hay cristianismo romano.
2. El cristianismo ortodoxo, formalmente llamado Iglesia católica apostólica ortodoxa. Nacido en 1054, cuando se separó (Cisma de Oriente y Occidente) de la Iglesia católica romana (papa León IX). Este cristianismo se difundió por Europa oriental, gracias al Imperio bizantino y a la labor misionera. No debe confundirse con iglesias católicas orientales, iglesias ortodoxas orientales, la Iglesia del Oriente o la cristiandad oriental.

3. El cristianismo protestante, a partir de la Reforma religiosa en el siglo XVI, en la Europa central. Destacan las iglesias históricas (luterana, reformada o presbiteriana, anglicana, metodista, bautista, etc.), las evangélicas independientes y, a partir del siglo XX, las pentecostales y su variante actual neopentecostal. El protestantismo ha desarrollado una fuerte y diversificada expresión denominacionalista (Baubérot y Willaine, 1996).
4. El cristianismo ecuménico, nacido en el siglo XX, a partir de la urgencia de la unidad de las iglesias, con el propósito de ofrecer un testimonio coherente y eficaz de servicio frente a las grandes y crecientes amenazas globales. Central es el papel del Consejo Mundial de Iglesias (fundado en 1948), con sede en Ginebra, Suiza. Es la principal organización ecuménica internacional y agrupa más de 600 millones de cristianos. Participan iglesias protestantes y ortodoxas y existen relaciones de cooperación con el Vaticano.

Tareas, desafíos, llamamientos a los cristianismos

Hoy, con base en la diversidad de los cristianismos, surgen grandes retos: contribuir, desde una diaconía samaritana compasiva con todos los seres humanos de buena voluntad, a la construcción solidaria de un mundo plural más justo, en defensa de los vulnerables y excluidos, y a la preservación de nuestra casa común.

1. Opción preferencial por la vida. Respetar todas las vidas, el mayor don dado por Dios y, a la vez, el más amenazado.
2. Oikonomía. Integridad de la creación, el cuidado de la Madre Tierra y los ecosistemas que sostienen la vida.

3. Paz con justicia. No violencia activa contra toda forma de agresión y plena vigencia de los derechos humanos.
4. Diálogo ecuménico entre las diversas iglesias cristianas y diálogo de religiones, al servicio de la promoción humana.
5. Diálogo con la cultura en la nueva situación de un mundo multicultural.
6. Equidad de género y diversidad humana. En palabras de un obispo anglicano de los Estados Unidos:

Todos los seres humanos somos imagen de Dios y debemos ser respetados por ser la persona que cada uno somos. Por tanto, ninguna descripción exterior del ser de cada uno basada en la raza, la etnia, el género o la orientación sexual, ni ningún credo basado en palabras humanas desarrolladas por la religión en la cual hemos sido educados, puede usarse como fundamento de rechazo ni de discriminación (Spong, s. f.).

7. Crítica profética y antiidolátrica en la sociedad moderna. Frente al Estado, la política, la economía de mercado de desarrollo desigual: un 20 % de la población mundial controla el 80 % de todos los recursos, bienes y servicios. La idolatría del mundo del dinero, la sociedad de consumo, la sacralización de la tecnología y la ciencia «sin conciencia» depredadora de la naturaleza y sus recursos.
8. Espiritualidad. La práctica personal y comunitaria de la fe, desde la espiritualidad de la vida. La transformación interior, trascendencia e inmanencia, que abarca nuestro cuerpo y espíritu, persona, sociedad y la integridad de la creación, y nos conecta con la compasión, el amor, la

tolerancia, la capacidad de perdón, la solidaridad, para ser mejores seres humanos.

Conclusión: participes en el sueño de Dios

La responsabilidad ética y espiritual ineludible para los cristianismos pasa por incorporarse activa y proféticamente a la realización plena del gran «sueño de Dios».

Desmond Tutu (1931), premio nobel de la paz (1984) y quien fuese arzobispo anglicano de Sudáfrica, lo ha planteado así:

Dios tiene un sueño para todos los seres humanos y no sólo los cristianos. En la familia de Dios no existen los excluidos. Todos estamos incluidos. Dios dice “todos y todas son mis hijos e hijas”. Es el sueño de un mundo en donde la fealdad, la pobreza y la miseria, las guerras y la hostilidad, la ambición y la competencia deshonestas, la alienación y la discordia sean transformadas en todo lo contrario: un mundo en el que haya risa, alegría y paz, donde haya justicia, bondad, compasión, amor, solidaridad y armonía. Yo sueño con que el lobo y el cordero vuelvan a pastar juntos y el león coma paja con el buey, con que la espada se convierta en arado, y las lanzas, en tijeras para podar; con que mis hijos e hijas sepan que son miembros de una sola familia, la familia de Dios, mi familia humana (Tutu, 2004, pp.19-20).

Preguntas para dialogar:

¿Por qué es tan importante hablar de los cristianismos a partir de su pluralidad y no, como lo hemos hecho desde el

cristianismo, en singular? ¿Qué presupone lo singular? ¿Qué aporta lo plural?

Autor: Victorio Araya Guillén

Catedrático jubilado de la UNA/EECR. Licenciado en filosofía (UCR). Doctor en teología (Salamanca). Autor tanto de varios libros como de aportes en obras colectivas y revistas teológicas.

Correo electrónico: unavag@gmail.com

Bibliografía

Baubérot, J. y Willaine, J. P. (1996). *El protestantismo de A a Z*. Barcelona: Gayata Ediciones.

Spong, J. S. (s. f.). Las doce tesis. Llamada a una nueva reforma. Servicios Koinonía. Recuperado de <https://www.servicioskoinonia.org/relat/436.htm>

Tutu, D. (2004). *Dios tiene un sueño*. Bogotá: Editorial Norma.

ATEÍSMO: CIENCIA VERSUS DOGMA (MÁS ALGO DE PENSAMIENTO FILOSÓFICO)

Marino Protti

Nuestro origen

El Universo, por lo menos el actual –desde el último Big Bang–, ha existido por alrededor de 14 000 millones de años. Nuestro sistema solar, y con él el planeta Tierra, tiene unos 4600 millones de años de haberse formado. Por cientos de millones de años, dadas las condiciones, sobre todo de alta temperatura y por ende ausencia de agua sobre la superficie del planeta, la Tierra se mantuvo inerte. No fue sino hasta hace alrededor de unos 4000 millones de años que aparecen los primeros signos de vida. Estas formas de vida fueron muy simples; es solo hasta hace unos 600 millones de años que organismos más complejos, animales y vegetales, comenzaron a abundar. La evolución de esos organismos más complejos llevó de tener estadios del tiempo geológico dominados por reptiles, hace un par de cientos de millones de años, a una clara diversificación de mamíferos

durante las últimas decenas de millones de años. Uno de esos grupos de mamíferos que evolucionó fue el de los primates, al que pertenecemos los humanos (*Homo sapiens sapiens*). La condición de sapiens (ente pensante) surge en el género *Homo* como *sapiens sapiens*, hace entre 160 000 y 90 000 años (Rafferty, 2020).

La necesidad de dioses

A pesar de su condición pensante, los humanos primitivos no disponían de suficiente información para comprender los procesos naturales que les causaban temor, tales como terremotos, erupciones volcánicas, el fuego y la lluvia, entre otros. Por estar completamente fuera de su control y entendimiento, comenzaron a hacer responsables de estos procesos a fuerzas extranaturales, que alcanzaron cierta complejidad y las empezaron a agrupar en dioses. Eso, tal vez, de alguna forma, retrasó su desarrollo cerebral porque, al ya tener una respuesta al origen de esos procesos, no tenían que pensar y buscar otra explicación.

La utilidad práctica de los dioses

Cuando el *Homo sapiens sapiens* comenzó a organizarse en civilizaciones, hace pocos miles de años, el concepto de dioses probó ser muy útil para el control político. El temor intrínseco que se tenía a los dioses (procesos naturales), por su comportamiento impredecible, fue utilizado como mecanismo para la subordinación y obligación a la obediencia. Tal temor aumentó cuando el hombre castigaba a los suyos, en nombre de algún dios. Desde un principio, en estas civilizaciones –y aún en las actuales–, el hombre, persona masculina, manejó, para su beneficio y conveniencia, el concepto de dios en su control sobre las mujeres. Las bases y doctrinas religiosas

de las civilizaciones, tanto politeístas como monoteístas, han sido siempre establecidas por hombres, personas masculinas y en esas doctrinas las mujeres pasan, todo el tiempo, a segundo plano.

De politeístas a monoteístas

La competencia que causaba el uso de diferentes dioses para cada proceso natural comenzó a ser impráctica y a causar cierta contradicción que ponía en peligro este mecanismo de control político. Sin abolir otros dioses inicialmente, se comenzó a crear una jerarquía de deidades con una sola sobre el resto. Esta simplificación no solo facilitó el control, sino que provocó la aparición de muchas religiones con su dios preferido a la cabeza. El control del hombre sobre la mujer se mantuvo como factor común en todas esas religiones. Aun religiones que se hacen llamar monoteístas siguen manteniendo contradicciones, como la Santísima Trinidad, que solo pueden ser aceptadas por dogma.

Ateísmo

Nacemos ateos; ni dios, ni la religión están en los genes. Las personas se vuelven creyentes porque se les enseña, en la gran mayoría de los casos, desde muy pequeñas y de una forma casi obligada. El miedo y el castigo son instrumentos muy efectivos en ese proceso de adoctrinamiento.

Se pueden considerar tres tipos de personas ateas: las que son naturalmente ateas porque se mantuvieron así desde su nacimiento; las que dejan de creer por un razonamiento y entendimiento de la dimensión del tiempo geológico y de los procesos naturales; y las que se vuelven ateas como reacción, por alguna experiencia personal o los malos testimonios de

creyentes, líderes religiosos o estructuras religiosas. Los líderes son quienes tienen mayor potencial de volver a ser creyentes.

Una diferencia fundamental entre las religiones y la ciencia es que las primeras tienen su origen en lo que no se comprende y, por lo tanto, se impone una aceptación divina por dogma. En la ciencia solo se acepta lo que se comprende y se respalda con datos.

Centros laicos de enseñanza pública

Los centros de enseñanza pública, aún en Estados confesionales, deberían estar libres de todo signo religioso que amedrente el proceso educativo y el pensamiento crítico. Hay que evitar (o por lo menos no estimular) las prácticas y ceremonias religiosas en los centros educativos públicos, tales como misas, oraciones y todo aquello para lo cual las organizaciones religiosas ya tienen sus propios templos. El colocar cruces, portales (natividades) y otros signos religiosos en instalaciones educativas es ofensivo tanto para los creyentes de otras religiones como para los no creyentes. Ese ambiente libre de signos religiosos facilitaría un medio en el que la academia y la racionalidad estén sobre toda influencia dogmática.

Tolerancia religiosa

No creo que pudiera ser un problema la enseñanza de la historia de las religiones, clases o discusiones académicas en las que se exponga a los estudiantes a temas tales como el origen y la evolución de las distintas religiones; pero dar catecismo y adoctrinamiento religioso en un centro educativo público sería incorrecto. Sí es importante crear espacios, para todas las creencias y no creencias, en los que las personas estudiantes, profesoras y administrativas puedan intercambiar sus pensamientos

religiosos, como ejercicio de entendimiento y tolerancia. Esto llevaría al verdadero respeto, a la comprensión y a la plena tolerancia religiosa; contribuiría, además, a crear un ambiente de paz. También, la exposición de las personas a múltiples creencias y no creencias, en un medio académico, lleva al reconocimiento de que el dios, los dioses o los no dioses de unos no es mejores o no son mejores que el o los de los otros.

Hoy más que nunca esa tolerancia debe ser practicada. Acciones como la edición de este volumen vienen a “favorecer procesos educativos interculturales, liberadores e incluyentes, facilitando el acceso a recursos formativos que abordan la diversidad cultural y religiosa de Latinoamérica y el Caribe como una oportunidad para el aprendizaje y la convivencia” (Wielewski y Méndez, 2021).

Pregunta para dialogar:

¿Dében las escuelas, los colegios y las universidades públicas ser completamente laicos, en el sentido de que estos centros de enseñanza no deben ser utilizados como espacios de adoctrinamiento religioso?

Autor: Marino Protti

Marino Protti es doctor en geofísica y cuenta con una maestría en relaciones internacionales y diplomacia. Actualmente, es el director del Observatorio Vulcanológico y Sismológico de Costa Rica, un instituto de investigación de la Universidad Nacional en Heredia.

Correo electrónico: marino.protti.quesada@una.cr

Bibliografía

- Rafferty, J. (2020). Homo sapiens sapiens. Encyclopedia Britannica, 2 de jul., 2020. Recuperado de <https://www.britannica.com/topic/Homo-sapiens-sapiens>
- Wielewski, N. y Méndez, J. M. (2021). Convocatoria a contribuir en el compendio de conceptos fundamentales de educación religiosa.

ISLÃ

José Tufy Cairus

O Islã surge no século VII da Era Comum, na cidade de Meca, no *Hijaz* (“Barreira” na tradução portuguesa), localizada na parte ocidental da Península Arábica, ao longo do Mar Vermelho. A Península arábica se situava, na época, na periferia de dois grandes impérios: o Império Bizantino e o Sassânida. A mensagem islâmica, como enfatizada desde o início, era uma continuação de outras tradições monoteístas na região (exemplo, judaísmo e cristianismo). Portanto, incorpora no seu bojo estas tradições com mudanças que tinham como intuito, de acordo com a interpretação islâmica, corrigir distorções que teriam sido produzidas pelas ações humanas nos cânones e práticas das religiões monoteístas abraâmicas que antecederam o Islã. A mensagem islâmica é divulgada por Muhammad (Maomé) que era membro de um clã tradicional em Meca. Este clã integrava a tribo de Coraixe que governava Meca por gerações.

A divindade única e indivisível no Islã é *Allah* (Alá), que significa “Deus” em árabe, e seria, em princípio, a mesma divindade adorada por judeus e cristãos. Esta divindade já era presente no panteão politeísta de deuses pré-islâmicos e, por intermédio de um processo análogo ao ocorrido no judaísmo,

com *Yahweh*, gradualmente, “Allah” se torna a divindade principal para os árabes ainda no período pré-islâmico sem, contudo, eliminar outras divindades.

Com advento do Islã, *Allah* se torna a divindade única e absoluta pelo princípio de unicidade islâmica chamado *tawhid* (unicidade) cuja centralidade é confirmada na sura *al-Al-Ikhlâs* (a pureza ou a sinceridade). A ênfase islâmica na unicidade visava se afastar da concepção trinitária cristã e reafirmar o monoteísmo abraâmico original. Outras duas questões centrais à nova religião: a primeira é a missão de Muhammad na qualidade de selo da profecia, isto é, como o último de uma linhagem profética que se remete a Adão, passa por todos os profetas judeus do Antigo Testamento, por Jesus Cristo e, finalmente, se encerra em Muhammad. A última se refere ao Alcorão que, apesar de conter ecos de tradições judaicas e cristãs, se reveste de originalidade textual, estética e funcional dentro de uma cosmovisão islâmica.

Figura 1 - Mesquita Nasir Al-Mulk no Irão



Fonte: Disponível em: <https://curlytales.com/the-nasir-al-mulk-mosque-in-iran-looks-like-a-kaleidoscope/>. Acesso em: 08 ago. 2021.

A arquitetura islâmica traduz os princípios de tawhid (unicidade) através de sua arte iconoclasta geométrica e uso da luz para simbolizar a Luz Divina. Como lemos na Surata da Luz, “Allah é a Luz dos céus e da terra” (Alcorão, 24:35).

O Alcorão se consolida como texto sagrado do Islã na língua árabe, cuja importância se mantém até os dias de hoje. O árabe, antes do Alcorão, era uma língua oral que se organizou de forma escrita após a revelação do texto corânico. Apesar do árabe ser a língua sagrada do Islam, apenas 20% dos muçulmanos na atualidade são descendentes de árabes e vivem no Oriente Médio e no Norte da África, onde a religião é dominante. A maior parte dos muçulmanos vive na Ásia Central, Cáucaso e Sudeste Asiático. A Índia é o país com a maior população muçulmana fora dos países de maioria muçulmana. Comunidades muçulmanas consideráveis também são encontradas nas Américas, China e Europa.

Figura 1 - Diversidade étnico-cultural no Islã



Fonte: Disponível em: <https://imgur.com/gallery/dLX8VVd>.

Acesso: 08 ago. 2021.

Artigos de fé islâmicos:

- Conceção de um Deus único, absoluto e indivisível (*tawhid*);
- Crença nos anjos (*malak*);
- Crença na Revelação (*Qur'an*);
- Crença nos profetas e na sunnah (compilação dos *hadith*);
- Crença na Ressurreição (*Yawm al-Qiyāmah*) e no Juízo Final (*Yawm ad-Dīn*);
- Crença na vontade divina (*al-qada*).

Os cinco pilares do Islã (Arkan al-Islam) ou atos de devoção:

Testemunho (*Shahada*): “*’ašhadu ’al-lā ’ilāha ’i-llā-llāhu wa ’ašhadu ’anna muḥammadan rasūlu-llāh*” – “Não há divindade além de Allah, Único e sem sócio e Muhammad é Seu servo e mensageiro”.

- Prece (*salat*) – as preces canônicas, cinco vezes ao dia, na direção de Meca (*qibla*), são compulsórias, mas existe flexibilidade nos horários de acordo com as circunstâncias.
- Caridade (*zakat*) – geralmente fixado em 2,5% dos ganhos anuais para ajudar aos pobres, necessitados, endividados, libertar escravos e viajantes perdidos.
- Jejum (*sawm*) – se abster de comida, bebida, relações sexuais, entre outras atividades, do nascer ao pôr do sol no 9º mês do calendário islâmico (*Ramadan*).
- Peregrinação (*hajj*) – realizado no mês do calendário islâmico de *Dhu al-Hijjah*. Todo muçulmano apto

fisicamente, mentalmente e financeiramente deve fazer a peregrinação à Meca, ao menos uma vez na vida.

Divisões Sectárias ou Vertentes

Com a morte inesperada de Muhammad em 632 D.C. surge a necessidade de escolher um novo líder diante do choque e da instabilidade política. Os líderes muçulmanos se reúnem e elegem Abu Bakr, companheiro de Muhammad de primeira hora, como “califa” (*khalifa*). Abu Bakr é investido de autoridade política e religiosa sobre a comunidade islâmica ou a *ummah*. Este episódio dá origem ao califado rashidun (os bem-guiados) que após Abu Bakr, elege Omar ibn Khattab, Osman ibn Affan e Ali ibn Abu Taleb. No califado de Ali ibn Abu Taleb acontece a primeira *fitna* (guerra civil entre muçulmanos) que dá origem a dinastia dos omíadas que transferem a sede do califado de Medina para Damasco, na Síria, conquistada aos bizantinos. Este conflito entre Ali ibn Abu Taleb e Abu Sufyan, que se tornaria o primeiro califa omíada, deu origem ao futuro cisma, na comunidade islâmica, entre sunitas e xiitas.

Os Sunitas

Os sunitas, também conhecidos como *Ahl como-Sunnah wa'l-Jamā'h* (povo ou grupo que segue a *sunnah*) é a maior denominação do Islã. O termo “sunita” vem da palavra *sunnah* (costumes e práticas) que abrange os ensinamentos, ações ou exemplos de Muhammad e dos *Sahaba* (companheiros de Muhammad) compiladas em seis coleções canônicas: *Sahih al-Bukhari*, *Sahih Muslim*, *Sunan Abu Dawud*, *Sunan al-Tirmidhi*, *Sunan al-Nasa'I*, *Sunan Ibn Majah*.

A partir do século XIX e, principalmente, no século XX, o sunismo ortodoxo representado pelas quatro escolas de jurisprudência islâmica (*madhab*) tradicionais, *Hanafi*, *Maliki*, *Shafi'i* e *Hanbali*, são confrontadas pela influência de interpretações com pretensões modernistas e puritanas.

Os Xiitas

Os xiitas (*Shī'atu 'Alī*) são a segunda maior denominação do Islã somando o equivalente a 10-20% da população muçulmana total. Embora seja uma minoria no mundo muçulmano, os muçulmanos xiitas constituem uma maioria no Irã, no Iraque, no Líbano, no Bahrein e no Azerbaijão, bem como minorias significativas na Síria, Turquia, África Oriental, sul da Ásia, Iêmen, Arábia Saudita e outras partes do Golfo Pérsico. As seitas são diversas e se dividem em muitos grupos diferentes como os Duodecimalistas (o maior grupo), os Zaiditas e os Ismaelitas que possuem, respectivamente, suas próprias escolas de jurisprudência e coleção de tradições (*hadiths*).

O Sufismo

O termo “sufi” foi primariamente aplicado aos místicos muçulmanos que se vestiam com uma peça rústica de lã (*suf*). Esta é a origem do termo *tasawwuf* que literalmente significa “aqueles que se vestem com batas de lã”. No sentido amplo envolve renúncia para uma experiência pessoal e mais próxima de Deus. O sufismo é parte significativa e inalienável da história e práxis islâmica. Em que pese o debate entre a tradição sufi e os especialistas em história islâmica acerca da origem do sufismo, sua prática foi definitivamente incorporada à ortodoxia sunita no século XI pelo gênio do intelectual muçulmano Al-Ghazali (1058-1111 Era Comum). Consequentemente, a

primeira irmandade ou confraria sufi (*tariqa* = caminho) foi estabelecida em Bagdá, no século XI, e serviu de modelo para outras confrarias que surgem por todo mundo islâmico. Os sufis, de forma quase absoluta, estão afiliados a vertente sunita.

Figura 2 - Muçulmana Sufi Dervixe



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/427349452114097253/>. Acesso em: 8 ago. 2021.

No sufismo existem três dimensões na religião do Islã: a lei, a teologia e a espiritualidade. O sufismo é definido como o terceiro, a dimensão interior do Islã. Os sufis consideram essa dimensão um aspecto da sabedoria eterna e universal que existe desde Adão e foi encarnada no corpo da religião islâmica, nascida na Arábia no século VII.

No Alcorão (57: 3): “Ele é o Primeiro e o Último; o Visível e o Invisível, e é Onisciente”, Deus é apresentado como sendo o Externo e o Interno, o Visível e o Oculto; e para os

sufis a criação está à imagem de Deus. E assim, sob o mundo das aparências, formas, dogmas e leis, existe uma realidade interior (*haqiqa*) que é seu verdadeiro fundamento e lhe dá significado. Essa realidade é o que o sufi tende a perceber, partindo da norma externa e periférica, a sharia, para uma jornada pelo caminho da iniciação (*tariqa*) que liga a aparência à essência, da concha ao núcleo.

Esse processo introspectivo é descrito no Alcorão (51:20): “E na terra, há sinais para os que estão seguros na fé. E também (os há) em vós mesmos. Não vedes, acaso?”

Os sufis deram vários objetivos à sua disciplina. Todos eles concordam com a necessidade de purificar a alma, a fim de se tornar transparente para Deus e adquirir as “nobres virtudes” do Profeta. Para a maioria dos sufis, a purificação é uma mera ferramenta: você deve conhecer Deus para adorá-lo mais. Mas isso é impossível de alcançar enquanto o ego estiver entre Ele e a consciência humana: ao “se aniquilar em Deus” (*al-fanā*), o iniciado chega à conclusão de que somente Ele é. “Os seres humanos não foram criados para que você possa vê-los, mas para que você possa ver o Senhor neles”, dizem os sufis. De fato, o testemunho de fé islâmico não declara que “Só existe um Deus”? Para os sufis, isso significa que “Somente Deus é”, porque o que é criado, o que é efêmero desaparece diante do que é Absoluto.

Questões para reflexão:

Como entender o Islã pela perspectiva de uma tradição religiosa Abraâmica?

Como a diversidade e pluralidade islâmica pode contribuir para atenuar uma visão estereotipada desta religião?

Autoria: José Tufy Cairus

Ph.D. em História, York University, Toronto, Canadá e Mestre em História, UFRJ, Brasil. Docente do polo de Educação à Distância - NEAD da Uniasselvi em Indaial, Santa Catarina e pesquisador do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD) do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - (PPGDR) da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Correo electrónico tufy60@gmail.com

Referências

- Ahmed, A. (1999). *Islam today: a short introduction to the muslim world*. London: I.B. Tauris.
- Alcorão. (2020). Foz do Iguaçu: Centro Cultural Beneficente Árabe Islâmico de Foz do Iguaçu, c2020 (on-line). Disponível em: <https://bit.ly/395kD8S>. Acesso em: 8 ago. 2021.
- Bennett, C. (2010). *Interpreting the Qur'an: a guide for the uninitiated*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Brockopp, J. (2003). *Islamic ethics of life: abortion, war and euthanasia*. University of South Carolina Press.
- Esposito, J. (1998). *Islam: the straight path*. Oxford: Oxford University Press.
- Lapidus, I. (2002). *A History of Islamic societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trimingham, J. (1998). *The Sufi orders in Islam*. Oxford: Oxford University Press.

HINDUISMO Y EL MOVIMIENTO HARE KRISHNA

Rebeca Quirós (Rasalila dd)

Con el nombre de hinduismo, se incluye una serie de escuelas filosóficas y de yoga, que conviven armoniosamente en la India y hoy tienen presencia en muchas partes del mundo, incluyendo nuestra región latinoamericana. Siendo inabarcables, en este texto me concentraré en presentar los vedas como base escritural común, identificando algunos elementos compartidos por estas escuelas, para, finalmente, comentarles sobre el vaishnavismo contemporáneo y el movimiento Hare Krishna, al cual pertenezco.

¿Qué son los vedas?

Las escuelas hinduistas se basan en los vedas que, en sentido amplio, son un conjunto de escrituras las cuales presentan –en una interesante amalgama– temas espirituales, filosóficos, de salud y otros. Quizá han oído hablar del aún vigente sistema de salud ayurveda o del Bhagavad Gita, que trata asuntos filosóficos, teológicos, de salud y psicológicos, por decir algunos.

¿Qué tienen en común estas escuelas hinduistas?

Dado que parten de la eternidad del ser (alma, en sánscrito: *atma*), así como de la responsabilidad y libertad sobre los propios actos, variando con diferentes énfasis, estas escuelas comparten los siguientes temas:

- Karma o ley de acción y reacción: cada acto tiene una consecuencia y el conocimiento es el arma fundamental, para destruir la ignorancia que lleva a acciones que no liberan, sino que esclavizan: “[...] morando en sus corazones, destruyo con la deslumbrante lámpara del conocimiento la oscuridad que nace de la ignorancia” (Krishna, 2013, p. 504).
- Ahimsa (no violencia): la responsabilidad sobre los propios actos y la hermandad con todos los seres, a partir de un origen común, lleva a evitar la violencia, especialmente, hacia los animales, hermanos menores. Esto conduce a una dieta vegetariana o lactovegetariana.
- Samsara: hasta no desear lo contrario y actuar en consecuencia, el alma vaga en el ciclo o rueda (samsara) de nacimiento y muerte, reencarnando hasta superar su amnesia espiritual y volver al hogar que abandonó por deseo propio.
- Maya: en los universos materiales, predomina una energía ilusoria, denominada maya (lo que no es), que nos hace olvidar nuestra identidad espiritual de almas eternas e identificarnos con el cuerpo, creyendo que solo somos cuerpo y que moriremos al morir este.
- Yugas: en los vedas se informa de la inmensa magnitud del tiempo en los planetas materiales, donde 4 yugas o eras se repiten constantemente, similar a la repetición de las estaciones de primavera, verano, otoño e invierno.

En la actualidad, atravesamos por Kali yuga, invierno espiritual en el que los cultivos son difíciles, tanto en el nivel agropecuario como en el espiritual. Las personas tendrán menos años de vida, escasa memoria y tenderán a la riña o la ansiedad.

- Trimurti: con diferentes énfasis, las escrituras védicas reconocen la trimurti (tres formas) formada por Vishnu, Brahma, Shiva y sus respectivas consortes, así como por una serie de semidioses, encargados de diferentes asuntos de la administración material.

¿Qué es el vaisnavismo?

Es la escuela hinduista que retoma todo lo anterior, pero poniendo a Vishnu como centro. El vaisnavismo que más se ha extendido en América Latina es el krishnaísta, el cual considera que el origen de Vishnu es Krishna, basándose en antiguas escrituras védicas como el Bhagavad Purana (Srimad Bhagavatam) y el Bhagavad Gita. Krishna se concibe como la fuente de los universos materiales y espirituales: “Yo soy la fuente de todos los mundos materiales y espirituales, todo emana de Mí” (Krishna, 2013, p. 499). Krishna presenta diversas manifestaciones como persona suprema (Bhagavan), energía expandida (Brahman) y energía localizada, especialmente en el corazón de cada ser vivo (Paramatma). También posee innumerables encarnaciones o avatares, por lo cual estamos ante un monoteísmo poliforme.

¿Y el movimiento Hare Krishna?

Se ha llamado así a las acciones de la Sociedad Internacional para la Conciencia de Krishna (ISKCON, por sus siglas en inglés), fundada en 1965, en New York, por A. C.

Bhaktivedanta Swami, anciano maestro hindú quien, además de ver crecer su organización por todo el mundo, realizó traducciones de las principales obras vaisnavas; abrió escuelas, templos, asramas, restaurantes y el mayor programa de distribución gratuita de alimentos vegetarianos. Representa a la sección gaudiya vaisnava, que retoma lineamientos de Sri Caitanya Mahaprabhu para meditar, practicar yoga y buscar la liberación, en la era de Kali yuga.

¿Cuál yoga practican los hare krishna?

Al inicio, indicamos que hay una serie de escuelas filosóficas y de yoga. En el caso de los hare krishna, estudiamos la filosofía vaisnava, cuyo corelato práctico es el bhakti yoga o yoga de la devoción. Este resignifica los 8 procesos del astanga yoga (Patanjali), centrados en yama (restricciones), niyama (prescripciones), asanas (posturas corporales), pranayamas (ejercicios respiratorios), pratyahara (replegar los sentidos hacia dentro), dharana (concentrar la mente en un punto), dhyaana y samadhi (que Patanjali define como meditar en Isvara, el controlador supremo). Estos pasos se consideran naturalmente incluidos en el bhakti, sobre todo los cuatro últimos, más meditativos y motivados por la devoción que se busca.

Considerando que estamos en la era de Kali yuga (el invierno espiritual), para esta se aconseja especialmente el mantra yoga, la meditación con el mantra Hare Krishna, el cual consta de tres nombres de Dios, que significan que Él es el más atractivo (Krishna), el más complaciente (Rama) y con una consorte (Hare) que nos puede ayudar a servir al Señor (petición del mantra) y no buscar que Él nos sirva a nosotros. Este mantra se puede pronunciar mentalmente, en voz baja (con una japa o contador), en voz alta, cantando o bailando, según el deseo, la circunstancia y la disposición de cada

persona. Así, el mantra completo Hare Krishna, *Hare Krishna, Krishna Krishna, Hare Hare; Hare Rama, Hare Rama, Rama Rama, Hare Hare*, se popularizó en muchas partes, incluso en América Latina, donde jóvenes y no tan jóvenes encontramos un camino para desarrollar nuestra espiritualidad, más allá de fronteras geográficas o culturales, hermanando con la humanidad y con los hermanos menores, animales, plantas y naturaleza en general: “desarrollando una conciencia de servicio hacia todos los seres, especialmente el Ser Supremo” (Quirós, 2010, p. 175).

Actualmente, en América Latina se desarrolla el programa de distribución gratuita de alimentos, algunos santuarios para vacas, restaurantes vegetarianos y veganos, programas educativos gratuitos, etc., con disímil desarrollo en cada país, pero bajo los mismos principios védicos, vaisnavas y krishnaístas.

Pregunta para dialogar:

En contextos de violencia entre las personas y contra el ambiente, ¿qué nos enseñan las comunidades hinduístas?

Autora: Rebeca Quirós

Licenciada en psicología, máster en administración educativa y doctora en pensamiento latinoamericano. Trabajó en organizaciones no gubernamentales y universidades de Costa Rica. Se jubiló como catedrática de la Universidad de Costa Rica, donde impartió el módulo de Ps, Humanista y Transpersonal. Integrante de ISKCON-CR, colabora con el Instituto Latinoamericano de Artes y Estudios Védicos (ILAEV).

Correo electrónico: requibo@gmail.com

Bibliografía

- Krishna. (2013). Bhagavad Gita. En *Bhagavad Gita Tal Como Es de A.C. Bhaktivedanta Swami*. Dehli: Edit. Bhaktivedanta.
- Quirós, R. (2010). La Psicología de la Bhagavad Gita. *Revista Reflexiones*, 89,163-175. Universidad de Costa Rica.

NEOPENTECOSTALISMO

Oscar Fernández Herrera

Introducción

El movimiento neopentecostal no se origina en un vacío histórico. En términos muy generales, se ha de indicar que, aunque surge en la historia moderna, es el resultado de mutaciones dadas a lo largo de la historia cristiana que nos puede llevar hasta el siglo I, asunto que no se abordará en este ensayo, pero que valdría la pena estudiar.

Origen

Este movimiento apareció desde el mundo pentecostal, el cual nació inspirado en el libro de Hechos (capítulo 2), según el cual, en la celebración del Pentecostés, se da la llamada venida o derramamiento del Espíritu Santo². En el primer discurso del apóstol Pedro, él indica que la venida del Espíritu es el cumplimiento de la profecía dada en el libro de Joel (Hechos 2, 16, Reina Valera, 1960).

2 Estos títulos se utilizan en muchas biblias para introducir capítulos o partes de capítulos.

Es importante señalar que el neopentecostalismo es un “hijo” del pentecostalismo. Se ha de profundizar en los orígenes y desarrollo de este último, pasando por todos los movimientos de santidad dados hacia el final del siglo XVIII e inicios del XIX, así como estudiar los movimientos carismáticos ocurridos en el siglo XIX y en el siglo pasado, asunto que, por falta de espacio, no se puede tratar en este escrito, pero que se recomienda investigar para ahondar en el tema.

Terry F. Defoe, estudiando la historia reciente del movimiento pentecostal, ubica su origen en 1905, cuando el pastor William Seymour “se convirtió en pastor de una pequeña iglesia conocida como la Misión de la Calle Azusa en Los Ángeles” (Defoe, 1978).

La calle Azusa se ha convertido desde entonces en una especie de meca pentecostal donde la gente experimenta el estilo de culto “pentecostal”. Estas personas regresan a casa como defensores de los carismata (lit. “dones de gracia”) a los que han estado expuestos. Esta experiencia exclusivamente pentecostal llevó a los líderes pentecostales a referirse a su denominación como una iglesia del “Evangelio completo”, dando a entender que el evangelio predicado en las iglesias tradicionales era muy deficiente, ya que carecía de la expresión completa y fiel a las Escrituras de los carismata, incluido el carisma de hablar en lenguas. (Defoe, 1978).

El movimiento se extendió no solamente en los Estados Unidos, sino también por toda América Latina y el mundo. Como consecuencia de estos avivamientos, se dieron las bases para que en la década de 1960 se acuñara el término neopentecostal.

Tec-López, hablando de la diversidad de las iglesias de corte protestante, propone dividir esta gran familia en tres grandes grupos, indicando que es en la tercera ola que surge el neopentecostalismo. Al respecto comenta: “sin embargo, no considero que la clasificación que presento a continuación sea heurísticamente satisfactoria: 1) protestantismo histórico, 2) protestantismo sectario o de santificación, 3) pentecostales” (2019, p. 41). El mismo autor plantea lo que él llama “tres olas del pentecostalismo” (2019, p. 41) y señala:

De esta forma, los teóricos se han referido al neopentecostalismo como neocarismáticos (Moriarty, 1992; Quebedeaux, 1983), evangelicalismo carismático (Bravo, 2016), carismatismo evangélico (Jaimes Martínez, 2012), pentecostalismo autónomo (Oro, 2001); tercera ola del pentecostalismo (Freston, 1993), postpentecostalismo (Siepierski, 1997), isopentecostalismo (Campos, 1997), parapentecostalismo (Wynarczyk, 2009) y más recientemente, transpentecostalismo (Leite de Moraes, 2010; Pagnotta, 2016) (2019, p. 44).

Todo lo anterior nos muestra la gran gama que podría cubrir este movimiento religioso moderno. El mismo Tec-López, en su ponencia *Cuatro tendencias del neopentecostalismo en América Latina*³, indica lo siguiente:

Burgess y van der Maas (2010) en *The New Dictionary of Pentecostal and Charismatic Movements* mencionan que la primera vez que se utilizó el término de neopentecostalismo fue en 1963 con la publicación del artículo “The New Pentecostalism: an appraisal” en la revista cristiana

3 Cuatro tendencias del neopentecostalismo en América Latina, ponencia presentada en el Primer Congreso Digital de Ciencias de las Religiones, del 18 al 20 de mayo de 2020.

Eternity. En él, Russell Hitt bautiza como neopentecostales a los miembros de las iglesias del protestantismo histórico que practicaban los dones del Espíritu Santo pero se negaban a ser vinculados con el pentecostalismo. De esta manera, el concepto se difundiría por los círculos académicos hasta el día de hoy, principalmente para referirse a un fenómeno religioso extendido en América Latina y que dista de las agrupaciones evangélicas más tradicionales (Tec-López, 2020).

Es aquí que se da, al menos desde la perspectiva de Tec-López, un nombre y una fecha más específica para ubicar los orígenes del movimiento. Quien escribe concuerda –con este autor– con que el neopentecostalismo está distante, en muchas de sus enseñanzas bíblicas y teológicas y también en prácticas cúllicas y religiosas, de las agrupaciones más tradicionales del mundo evangélico protestante.

Enseñanzas del neopentecostalismo

Es bien sabido que el neopentecostalismo predica un evangelio de las bendiciones de Dios, por lo que algunos lo llaman evangelio de la prosperidad. También enseña que “la curación física es parte de la expiación; que la fe adecuada traerá el resultado deseado. El hecho de no recibir la curación se explica con una amplia variedad de racionalizaciones” (Defoe, 1978).

La idea de prosperidad también es compartida por Virginia Garrard-Burnett cuando, haciendo referencia a la iglesia brasileña Igreja Universal do Reino de Deus⁴, indica:

4 La IURD es una de las denominaciones cristianas de más rápido crecimiento en el mundo, ahora una de las exportaciones culturales más importantes y quizás audaces de América Latina. Comenzó su expansión internacional en 1985 iniciando una

El culto es altamente participativo, y agresivamente incorpora técnicas modernas de 'marketing' en la evangelización. Esta es una variación moderna del Pentecostalismo que hace hincapié en la transformación milagrosa de la vida, no sólo en términos de espíritu y cuerpo, pero a veces incluso de forma de vida y patrones de consumo (teología de la prosperidad). La IURD se dirige a las necesidades materiales y los deseos de las personas que viven en un mundo donde el éxito se mide casi exclusivamente por la riqueza y el consumo, donde el pecado y la gracia se definen, respectivamente, por la pobreza y la riqueza (Bjune, 2012).

Toda esta –desde la opinión de quien escribe– mal llamada teología de la prosperidad ha extendido sus brazos hacia los medios de comunicación masiva, dígame radio, televisión, redes sociales, haciendo un llamado a que la iglesia (particularmente la evangélica) debe estar presente en todos los quehaceres del ser humano, ya sea la política o la economía, la educación o el arte, y hacer *lobby* en favor de la presencia de un Reino de Dios en el mundo, tanto actual como futuro.

La descripción de este movimiento puede abarcar cientos de páginas más. Las que se presentan son una invitación al estudio de lo religioso en toda su diversidad.

congregación en el vecino Paraguay; en 2011, la IURD había “plantado” iglesias en todos los países de América Latina, incluido Haití, en más de la mitad de los países del continente africano, en Estados Unidos y Canadá, en el Lejano Oriente (Japón, Filipinas, India), y en doce países de Europa, construyendo una presencia en 180 lugares de todo el mundo (Mariano 2004:140). En 1995, la denominación había establecido unas 221 iglesias en el extranjero, un número que casi se había duplicado en 1998 hasta llegar a 500 y que se duplicó de nuevo hasta llegar a 1000 en 2001, un ritmo de crecimiento asombroso que ha continuado hasta la actualidad. Además, la expansión de la iglesia en territorios de misión vírgenes es algo más que simbólica: en al menos diez de estos países, la denominación cuenta con cincuenta o más congregaciones (2004:141); México, el país más “católico”, cuenta con 95 congregaciones, más de sesenta de las cuales se encuentran en el área metropolitana de Ciudad de México. (Bjune, 2012, pág.22).

Pregunta para dialogar:

Hemos visto que el pentecostalismo y el neopentecostalismo son movimientos que llevan dentro la diversidad: hay variados pentecostalismos y neopentecostalismos. ¿Qué desafíos presenta esa diversidad a la educación religiosa que se ofrece en los centros educativos?

Autor: Oscar Fernández Herrera

Colaborador para América Latina y el Caribe del ministerio RREACH (Ramesh Richard Evangelism and Church Health). Conferencista internacional y profesor de temas teológicos. Candidato doctoral.

Correo electrónico: oskrfh@gmail.com

Bibliografía

- Bjune, E. B. (2012). Religion and Politics in Latin America. *Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 42, 1-2.
- Defoe, T. F. (1978). *A Sociological Analysis of Neo-Pentecostalism*. S. A. 499 Honors Essay Spring.
- Martínez, R. J. (2012). El neopentecostalismo como objeto de investigación y categoría analítica. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(4), 649-678.
- Tec-López, R. A. (2020). *Cuatro tendencias del neopentecostalismo en América Latina*. Congreso Digital de Ciencias de las Religiones, Chile.
- Ter-López, R. A. (2019). ¿Quiénes son los neopentecostales? Una aproximación a la conceptualización del fenómeno religioso. *Sociología Y Cristianismo*, 38-51.

FE BAHÁÍ

Vilma Gutiérrez González

La religión bahaí reconoce la unicidad de Dios y afirma que los fundadores de todas las religiones proclaman la misma verdad, son manifestaciones del mismo Dios que aparecen de tiempo en tiempo para guiar a la humanidad. Bahauallah afirma que la religión de Dios es la fuerza motriz de la civilización y su propósito es salvaguardar los intereses de la raza humana, promover su unidad y estimular el espíritu de amor y fraternidad entre las personas.

En cartas dirigidas a gobernantes de su época, Bahauallah los exhortaba a elevar la condición de las personas, mediante el cultivo de sus capacidades y talentos, como integrantes de una sola familia: la humana. También, invita a establecer, como principio de gobierno, una visión de alcances universales que anteponga los intereses de la humanidad a los particulares de la propia nación. De esa manera, se busca sentar las bases de un nuevo orden mundial, en el que todas las naciones, razas, credos y clases estén estrechamente unidos, sin renunciar a la riqueza de su diversidad y garantizando tanto la autonomía de los Estados como la libertad e iniciativa de las personas.

Entre los objetivos primordiales de la fe bahaí están la concesión de la unidad de la humanidad y el establecimiento

de la paz mundial. Para ello, promueve la transformación personal y comunitaria, a través de los principios espirituales y sociales establecidos por Bahauallah. Al asumir el principio de unidad del género humano, se defiende, mediante la educación y la concientización ciudadanas, la eliminación de los estereotipos y prejuicios de raza, género, religión o ideología.

Se espera que los bahaíes sean personas conciliadoras, quienes buscan la paz, por la vía del diálogo y el respeto a la diversidad humana, que se sumen a iniciativas ciudadanas encaminadas a promover el respeto por los derechos humanos, la educación en valores, el desarrollo social y económico, así como la educación para la paz.

En la fe bahaí no existe clero. Los creyentes se organizan en torno a una comunidad local, que elige anualmente una asamblea espiritual nacional. Estas asambleas, por vía de representación, eligen cada 5 años la Casa Universal de Justicia, el órgano supremo, cabeza del orden administrativo y a la cual Bahauallah le encomendó la tarea de adaptar la fe a los requisitos de una sociedad en continuo progreso, al igual que preocuparse por el bienestar general de la humanidad.

Las comunidades bahaí del mundo han sido enriquecidas por la incorporación de muchos y distintos grupos étnicos. En Costa Rica, en la región indígena de Talamanca, hay una comunidad bahaí brillantemente organizada con su centro de educación pre-escolar y atención de adolescentes.

Los escritos definen fe como “conocimiento consciente puesto en acción”. De ahí que la acción en beneficio de los demás es “adoración a Dios”.

Entre las enseñanzas bahaí cabe destacar:

- la doble naturaleza del ser humano: material y espiritual;
- la igualdad esencial entre hombres y mujeres;
- la capacidad del ser humano de investigar por sí mismo la verdad y conocer y amar a Dios;

- la existencia de una vida después de este plano terrenal;
- la armonía fundamental entre ciencia y religión;
- el valor de la justicia, como instrumento primordial para la transformación de la sociedad, la consecución de la paz y la unidad entre las personas;
- la importancia de la oración y la meditación para lograr una disciplina personal y constructiva, que favorezca el progreso espiritual;
- el lugar de la educación en el diario vivir de un bahaí es central.

Se considera al ser humano como una mina rica en gemas de un valor inestimable y solo la educación puede hacerla mostrar sus tesoros. De ahí que la educación es profesión de privilegio, que posibilita crecer en servicio y amor. La humanidad es el jardín de Dios; por eso, necesita las flores de distintos colores y perfumes; requiere todas las etnias, culturas, tradiciones; hombres, mujeres y niños de todas las edades y lugares.

Pregunta para dialogar:

¿Qué pueden aportar esas enseñanzas de la fe bahaí a la educación?

Autora: Vilma Gutiérrez González

Psicóloga educativa y profesora universitaria pensionada. Creyente bahaí desde 1992.

2007-2019: Psicóloga voluntaria, escuelas de atención prioritaria, MEP.

1996-2006: Psicóloga educativa, escuelas de atención prioritaria, MEP.

1980-1996: Profesora universitaria, Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional.

Correo electrónico: vigutierrez1946@gmail.com

CATOLICISMO

José Francisco Rosales Blandino

Antecedentes

1. Por catolicismo corresponde entender la autocomprensión que la Iglesia antigua confesó de sí misma a partir del s. II y de la cual queda constancia en el epistolario de San Ignacio de Antioquia⁵.

Para el s. IV esta, así llamada *nota* de la Iglesia, reflejaba la práctica de discernimiento cristiano para reconocer la enseñanza de la fe auténtica proveniente de los apóstoles y, por tanto, la *nota apostólica*. Asociada a estas dos notas, está la unidad como *una* Iglesia, expresión de la comunión en un solo Espíritu Santo que garantiza la presencia de Cristo entre los suyos y la eficacia de la misión eclesial en el mundo. Sobre ese presupuesto se afirma la cuarta y última nota, la santidad. *Santa* no por la infalibilidad moral de sus integrantes, sino por el principio trascendente que la anima, sostiene y santifica como parte de la obra de salvación universal⁶.

5 *Donde* está el obispo está la comunidad, así como *donde* está Jesucristo está la *Iglesia católica* (καθολικη εκκλησια). *Ad Smyrn.*, 8, 2. Para textos completos, Berlanga (2004).

6 Tal como consta en el Símbolo *niceno-constantinopolitano* del año 381. Denzinger-Schönmetzer (1965).

2. Los derroteros de la historia conjugaron esta autocomprensión univeralista de la Iglesia católica romana con los límites, la cultura y la vigencia política del Imperio romano, a partir del s. IV, a lo largo y ancho de la cuenca mediterránea, la entendida como ecumene. Posterior a la caída de este en el s. V, la presencia del cristianismo en Europa, Asia y norte de África desarrollo su misión, fortaleciendo los nexos interculturales entre las distintas regiones y llenando, en gran medida, el vacío de autoridad que dejó el Imperio romano en la vida social. Es allí donde surge lo que luego se llamará el Régimen de Cristiandad y la Edad Media, con su máxima *un rey, una religión*⁷.

3. Será a partir del Renacimiento, con la Reforma y la Modernidad, con la secularización del poder político, que se pondrá fin, en buena medida, a ese paradigma cultural.

Implicaciones

4. Para lo concerniente a la educación religiosa, a partir del surgimiento de los Estados modernos, la formación fue su tarea propia e inalienable. Eso implicó el establecimiento de diversos tipos de conflicto y de convivencia, con la secular práctica de la Iglesia de desarrollar la misión educativa a través de numerosas órdenes religiosas.

5. Resultado de numerosos concordatos y acuerdos, tanto Estado como Iglesia desarrollaron figuras o marcos de convivencia, desde el principio de libertad de culto o libertad religiosa, por un lado, y desde la condición de Estados laicos, o bien confesionales, por otra (Petruzzi, 1984).

6. El punto es que, a partir de esta perspectiva histórica, se puede afirmar que la educación religiosa implica una fuerte dinámica social de confrontación entre los poderes políticos

7 Cujus regio, ejus religio (Comby, J.,1993: 26).

estatales y el desarrollo de la acción eclesial, de cara a la transmisión de la fe.

7. Lejos de pretender agotar la complejidad de esa relación y su variedad, parto de tal hecho para compartir algunas consideraciones sobre los desafíos de una educación religiosa liberadora-intercultural y desde una perspectiva latinoamericana-caribeña, decolonial.

Educación religiosa liberadora-intercultural

8. Desde mi punto de vista e inspirado en la tradición teológica católica, debo señalar que “la historia es maestra de vida”, como decía San Juan XXIII (*AAS* 56 (1964) 805-816). Los seculares conflictos con los diversos Estados modernos marcan una clara diferencia entre lo que las ideologías políticas entienden por libertad y lo que la fe cristiana afirma. Para la generalidad de las ideologías políticas, libertad es autonomía, lo cual no riñe con el magisterio moderno de la Iglesia desde el Vaticano II (1962). Sin embargo, la concepción teológica cristiana mira más allá del orden temporal y aspira a una liberación total e integral del individuo, la sociedad y sus estructuras. Es la liberación del mal, de todo aquello que destruya al ser humano y lo aleje de su divinización en la filiación divina.

9. Esto, que puede ser juzgado como mera poesía, siempre ha tenido una levadura revolucionaria. Un culto cuasi religioso al Estado es idolátrico y opresor. Una fe ciega en ideologías deshumaniza. Una devoción a caudillos mesiánicos es estéril y engañosa. Los líderes políticos, por lo común, toman nota de esta levadura, por lo cual, a menudo, evitan la confrontación directa y prefieren presentarse como simpatizantes a uno u otro credo cristiano, pero, en la praxis desnuda, no sirven a los pobres, al derecho a la vida y a la equidad en

la sociedad. Aquí tenemos un gran desafío constante para la educación religiosa: potenciar dicha levadura, con el objetivo de superar los fascismos y totalitarismos sobre la vida de los pueblos, defendiendo y promoviendo la dignidad humana y su libertad.

10. Sobre la interculturalidad, se debe decir que, desde la Iglesia antigua, esta ha estado en el ADN eclesial. A pesar de la uniformación romana a partir del s. V y más fuertemente con el Concilio de Trento en el s. XVI, los cambios impulsados por Pío XI, en el primer cuarto del s. XX, para promover el episcopado nativo y la renovación eclesial del Concilio Vaticano II (1962), han abierto nuevos tiempos y prácticas, con miras a traducir la evangelización en cada cultura, como un momento de asimilarlos y enriquecerlos desde el evangelio, incorporándolos, a la vez, en distinto grado, a la comunión eclesial extendida en todo el planeta. Ello, no de manera perfecta, como todo lo humano, ni pretendiendo sustituir la legítima y necesaria autonomía de la esfera político-secular, en la promoción de los propios usos y costumbres.

11. Más aún, ante la acelerada versión globalizadora occidentalista, la educación religiosa es más necesaria que nunca, para garantizar que cada pueblo mantenga su derecho de cultivar sus raíces y tradiciones legítimamente, desde una instancia propia y característica de aquello que reconocemos como vocación trascendente. La identidad cultural es un derecho sagrado, junto a su natural dinámica interactiva con las demás culturas.

La educación religiosa desde una perspectiva latinoamericano-caribeña y decolonial

12. Partiendo del contenido de las anteriores secciones, se puede delinear con claridad un camino presente y futuro,

sobre el cual la educación religiosa fortalezca su arraigo cultural, su fidelidad al evangelio y su aspiración universal. Es fácil constatarlo en las numerosas y diversas iniciativas en las diócesis latinoamericanas y caribeñas, según sus variadas circunstancias.

13. En relación con el aspecto decolonial, queda mucho por discernir, pues es un término amplio y a veces ambiguo (Rincón, O., Milán, K. y Rincón, O. 2015). Históricamente, la colonialidad se refiere a la imposición de patrones culturales, jurídicos y económicos por parte de centros políticos de poder y pasa a ser utilizada para calificar toda forma de exigencia social, sea ideológica o económica.

14. Es justo en este ámbito en el que la educación religiosa libra su mayor batalla. Para De Sousa (2010), la colonización mental es mayor cada día. Con Internet a disposición y la así llamada Big Tech al mando, los diversos regímenes políticos, desde China hasta Norteamérica, captan la atención individual para inducir sus verdades en cada usuario. Así, toda persona es blanco de los cada vez más sofisticados algoritmos, inteligencia artificial y estrategias que promueven agendas educativas de pensamiento único.

15. Ante este dragón de siete cabezas, solo la familia cristiana, la comunidad creyente y la combatividad de la inteligencia rebelde a todo adoctrinamiento secular cumplirán la misión de hacer posible que la verdad nos libere a la plena vivencia de la condición de hijos del Dios de la vida, ya en este mundo.

Pregunta para dialogar:

¿Qué cambios harías a los procesos de educación formales en general para que sean más inclusivos y humanizantes?

Autor: José Francisco Rosales Blandino

Costarricense. Doctor en teología por la Universidad Santo Tomás en Roma (2004). Docente de filosofía en la Universidad de Costa Rica - Sede Liberia. Integrante del equipo docente de la Escuela Ecuménica de Ciencias Religiosas - Universidad Nacional (2006-2011).

Correo electrónico: jfrosales@utn.ac.cr

Bibliografía

- AAS 56. (1964). *Alocución de Pablo VI al Concilio*. Roma: Ed. Vaticana.
- Berlanga, J. (ed.). (2004). *Padres Apostólicos II*. Sevilla: Apostolado Mariano.
- Comby, J. (1993). *Para leer la historia de la Iglesia. 2. Del siglo XV al siglo XX* (5.^a edición). Navarra: Verbo Divino.
- Denzinger, H. y Schönmetzer, A. (1976). *Enchiridion Symbolorum definitionum et declarationum de rebus et fidei*. Editio XXXVI. Barcelona: Herder.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Petruzzi, P. (1984). *Chiesa e societa civile al Concilio Vaticano I*. Roma: PUG.
- Rincón, O.; Milán, K. y Rincón, O. (2015). El asunto decolonial: conceptos y debates. *Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura*, (5).

COSMOVISIÓN Y ESPIRITUALIDAD EN PALENQUE DE SAN BASILIO, COLOMBIA

Rubén Hernández Cassiani

La cosmovisión palenquera comprende el mundo de los vivos, el de los antepasados y el del mohán que es una especie de articulación con rasgos míticos de los dos primeros y en donde los tres juntos recogen un sentido que junta el más allá y el más acá. Se conciben como un todo único inseparable y unido dialécticamente por el principio ordenador representado por la misma naturaleza y el hombre en el centro.

Fundamentados en esta cosmovisión, se desarrolla una espiritualidad palenquera, que a su vez es una práctica cultural colectiva, en la cual, en cada uno de sus escenarios, se construye una subjetividad articulada a un mundo cultural con un sentido definido o una teleología establecida.

Al respecto, se interpreta y descodifica el mundo de los vivos así:

La concepción del hombre palenquero con respecto al planeta tierra lo lleva a relacionarla con las partes del cuerpo

humano. La lógica palenquera expresa, venas, ojos (ojo de agua), boca, alma, nervios y demás sentimientos del hombre, proyectados a la tierra como partes vitales de ésta y cumplen según la tradición oral funciones orgánicas semejantes a la de los seres vivos (Hernández, 2009, p. 10).

Esta cosmovisión expresa una relación horizontal entre el microcosmos, representado por el hombre como genérico, y el macrocosmos, representado por el planeta tierra, cuyos componentes, además de cumplir funciones orgánicas, están dotados de un alma y una espiritualidad determinada.

Desde las perspectivas de la racionalidad palenquera, estas relaciones macrocosmos y microcosmos tienen una connotación particular en su espacio cotidiano, ya que en el diario vivir, está asignado por el clima, la atmósfera, las condiciones del territorio, la arquitectura, el ambiente del pueblo, la caza (monte), el mediodía de calor denso y pesado y el arroyo, lugar de trascendental importancia para los palenqueros, punto de convergencia social identitaria, donde las vivencias íntimas se tornan colectivas a través del diálogo (Pérez, 2002).

Para el caso específico de Palenque, su comportamiento imbrica simbólicamente el sentimiento colectivo guiado por mandatos naturales, dinamizados por una concepción circular del tiempo y una racionalidad forjada al calor de la familia extensa, lo cual tiene evidencias concretas en la siguiente lectura:

El tejido simbólico que guía el sentido y significado de los comportamientos colectivos palenqueros está impregnado de sentimientos orientados hacia el sentido común de la naturaleza, para dar pie a una lógica familiar guiada por el femenino orientar de la abuela, que se manifiesta en un pensamiento integral de relación múltiple con gran tendencia a la utilidad. Con un sentido y un manejo del

tiempo similar a los tiempos paralelos del más allá. Su entender, guiado por el sentido común, es concordante con las leyes de la naturaleza y siente la pertenencia a ella y al cosmos, que se asimila a la incertidumbre del más allá (Guerrero, 2013, p. 30).

Para cualquier cultivador palenquero, la siembra se prepara de acuerdo con los ciclos de la luna (luna biche o mala y luna buena) y predominan los abonos naturales, porque el daño al “ánima” de la tierra es algo irreparable y se considera un atentado contra la propia existencia, es como envenenar nuestra propia comida.

Lo anterior indica que la racionalidad palenquera expresa una permanente preocupación por mantener un equilibrio entre el ser humano y el espacio vital, estableciendo una especie de corresponsabilidad entre ambos, a partir del papel que desempeñan los astros y, en particular, la luna, en la orientación del hombre palenquero en sus quehaceres cotidianos.

En este asunto en particular y otros que se examinarán seguidamente, es posible notar una gran coincidencia con la concepción de universo del pensamiento bantú, que establece:

Para medir el tiempo, los astros jugaban un papel de primer orden, sobre todo el papel de la luna era preponderante. El mes derivaba de la luna y evolucionaba con sus diferentes fases: La luna naciente al nacer, el cuarto creciente y más, el plenilunio, el cuarto menguante y el último creciente, cuando ha desaparecido la antigua luna y cuando la luna está llena, grande y roja en el horizonte. Para los Bantú la luna nace, crece y muere y vuelve a nacer (Azoghe, 2008, pp. 40-42).

La coincidencia es mucho mayor, ya que para el palenquero el tiempo está determinado por el ritmo personal y colectivo, por el movimiento de los procesos cotidianos. El sentido del tiempo es eventual y cronológico, porque remite a las actividades cotidianas.

Los cambios de la luna también influyen en los comportamientos individuales y colectivos, el corte de la madera, el sembrado, los estados mentales y el ciclo reproductor de algunos animales, al igual que en el ciclo menstrual, tal como lo manifiesta Azoghe (2008) para el caso de los pueblos bantú de África, al afirmar que: “las diferentes fases de la luna son momentos peculiares para el mundo rural de los bantús campesinos”.

La vida de los palenqueros no se limita a las posibilidades que le brinda sus fuerzas vitales en tiempos de existencia orgánica y natural, sino que se expresa también en el más allá, ya mencionado como parte de la articulación de los mundos y la presencia simultánea del sentido del más allá y el más acá, que permite un recordar permanente de los antepasados. Estos se encargan de estar en momentos de afirmación de la cultura, es decir, cuando se produce un episodio importante que evoca de inmediato la presencia del antepasado y también en momentos de enfermedad y muerte, explicado de la siguiente manera:

El sentido del más allá en Palenque, es entendido como natural y parecido al sentido del más acá. Se pasa de una dimensión a otra por un túnel de sonido. El significado de los lekos en su continuo ulular, del canto del Lumbalú, del bullerengue, del tambor pechiche, en un camino que permite el tránsito. Palenque es un pueblo oral-visual porque es gesto y palabra en su lengua, de ahí que el paso que se haga a través del oído, es correspondiente a esta mentalidad audiovisual como expresión comunicativa. Por el

oído el ánimo logra el desprendimiento de este mundo. El salir de esta dimensión y aprender a habitar en el más allá, produce un desasosiego que solo se calma con la segura presencia de los vecinos, familiares y paisanos muertos en todos los tiempos que están reunidos esperando en el Palenque del más allá (Guerrero, 1998, p. 178).

En sintonía con lo anterior, uno de los escenarios que revela la cosmovisión palenquera es el ritual de la enfermedad y muerte, a partir de la concepción de los tres mundos expresada en tres etapas y que, desde la racionalidad propia, Simarra, citada por Hernández (2014, p. 170), describe así:

En la primera etapa la enfermedad está ligada a la cosmovisión palenquera, en el sentido en que la forma de afrontar este hecho, se da partiendo de las creencias palenqueras. Cuando la persona está enferma, el kuagro juega un papel fundamental ya que hay un grado de consideración entre los integrantes del kuagro, razón por la cual el resto de los integrantes se ponen al frente de dicha situación para colaborar, ya sea visitando al enfermo y ayudando a los familiares en las necesidades básicas de éste. Por otro lado, teniendo en cuenta el rol que desempeñaba el enfermo al interior de la comunidad será la preparación en este suceso de la vida (Simarra, 2009, p. 8).

La música en Palenque es colocada en su lecho de muerte y algunos la piden como expresión consciente de su traslado al más allá. En cuanto a los kuagro, como formas organizativas históricas de la gesta cimarrona, desde ese momento se hacen responsables del paciente; cuando este se encuentra a la larga, es decir, a punto de morir, empiezan a venir los familiares que están por fuera.

Los familiares, las personas de la comunidad y los del kuagro se acercan con sus taburetes (sillas) y sus sábanas a acompañar al enfermo, cuando está a la larga. Ellos se turnaban para echarse una *cabecía* (dormida), pues todos no se podían dormir, porque tenían que estar pendientes de las personas del más allá.

Se toma en cuenta que a las personas cuando están a la larga empiezan a visitarlas las del más allá, ya sean abuelos, tíos, tías, algún familiar, y les traen medicamentos o alimentos. Se dice que una vez que un hombre tiene de 2 a 3 días sin comer muere en ese lapso; la mujer dura de 3 a 7 días. Esto se menciona por lo vivido durante todo el tiempo.

La segunda etapa se asocia a la muerte propiamente dicha y a toda una ritualidad que en San Basilio de Palenque está compuesta por un sinnúmero de manifestaciones, entre las cuales se encuentran: la preanunciación de la muerte, el chakero “mensajero”, el velorio y el lumbalú.

La preanunciación y el leco constituyen la primera señal del fallecimiento de la persona y tienen como principal signo el canto de un pájaro que, volando encima de la casa del difunto, lo anuncia. También la presencia de una mariposa de color fuere en la casa de algún pariente conforma una manifestación clave de desgracia, gravedad de algún allegado y seguramente su muerte. De igual modo, existen otras señas, como la visita inesperada o repentina de un antepasado ya fallecido y las invitaciones que le hace, sobre todo a comer o realizar un viaje muy lejano; si la persona accede, lo más seguro es que esté anunciando su muerte.

Así se desprende la entrevista realizada a una de las líderes espirituales:

Cuando una persona está enferma y alguien que tiene tiempo muerto(a), le trae comida, esa persona dura máximo 3 días para morir, cabe la aclaración que esta persona tiene 3 o 4 días sin probar bocado. Luego de esto sus familiares lo ven comiendo y le preguntan que está comiendo, él responde que algo que sus abuelos o tío le dieron para él comer, enseguida las personas empiezan a preparar todo para la muerte (Simarra, 2013).

Cuando la persona exhala el último suspiro, las mujeres que se hallan cerca del cadáver inician el rito de los lecos que, a juicio de Friedemann (1991), son lamentos que combinan gritos estentóreos y ululares de voces, en los cuales se inserta el nombre del muerto.

Para Balandier, citado por Friedemann (1991, p. 73):

Tales lecos son parte vital del velorio durante las nueve noches siguientes al sepelio y parecen conservar huellas del pasado cultural africano porque entre las antiguas gentes de Loango, las mujeres lloraban y entonaban en rituales mortuorios los llamados cantos de la casa de los muertos o cantos de lágrimas mientras que los hombres ejecutaban canciones fúnebres con tambores, campanillas de hierro batido y trompetas de marfil (Balandier, 1965, p. 255).

Estos cantos de lágrimas a su vez rememoran aquellos que, acompañados por toques de tambor, se oían cuando morían los esclavos recién desembarcados de los navíos negreros en Cartagena de Indias, en los primeros cabildos de negros del siglo XVII, que existieron inicialmente como enfermerías (Friedemann, 1988). Es preciso mencionar la coincidencia de este ritual con el que se acostumbra en comunidades negras

del litoral pacífico colombiano, en la zona del Chocó. Allí, pervive lo siguiente:

[...] en los primeros momentos del trance de la muerte, sus parientes y amigos le dicen frases de elogio con el significado del afecto o si es el caso de reconciliación; se acercan al cuerpo yacente, le cuchichean al oído su nombre, al no responder, entienden que “el fin del tiempo” en este mundo le ha llegado a esta persona (Lozonczy, 1991, p. 52).

Cuando las personas están a la larga, es decir, están prontas a fallecer, siempre tienen su cajón en su casa y algunos, mucho antes de enfermarse, lo compran para no estar desprevenidos, lo cual también es señal de tener una vida organizada.

Cuando las personas mueren antes de avisarles a los vecinos, se hace todo un ejercicio pedagógico de preparación, que incluye colocar medio limón en el ombligo, un pedazo de cebolla en la boca, luego le amarran esta con un pañuelo blanco y le ponen un “guayuco”, un trapo debajo de las piernas. Con ropa especial para ese día, visten al cadáver, aspecto que es responsabilidad de las personas mayores como los abuelos y las abuelas. Por lo general, los vestidos son blancos; si es mujer quien muere, la viste una mujer y si es un hombre, lo hace un hombre. Luego, proceden a amarrarle los pies con un trapo o pañuelo blanco y meten a quien fallece en el cajón. Si la persona deja un hijo o una hija menor de siete años, a este o esta le cogen la medida y la depositan en el cajón, para que esa persona difunta no persiga al niño o a la niña.

Algunos tienen que esperar que el cajón venga de Cartagena, mientras los velan en la cama donde murieron. Las mujeres empiezan a llorar, las señoras cantan su baile del muerto, encomendando al difunto para que lo acojan en ese otro mundo

al que está recién llegado. Una mujer se encarga de hacer el café, mientras los integrantes del kuagro se hacen cargo de los oficios varios; los hombres buscan la leña, el bastimento, el puerco; alguno va al cementerio a tomarle las medidas a la bóveda, para ver si el cajón calza, a mirar si está en buenas condiciones y a buscar los *blocks* con el cemento para cerrar la bóveda.

Las mujeres constituyen el sostén de la práctica cultural y no solo tienen delegada la cocina para que los acompañantes encuentren qué comer cuando lleguen; son las portadoras del saber que interpretan adecuadamente la cosmovisión. Entre estas, se destacan Celina Padilla, Clara Padilla, Tomasa Hernández, Inés Ortega, Pabla Ortega, Florentina Sala, Mantos Cáceres, Felipa Tejada, entre otras. Algunos son acompañados por el Sexteto Tabalá o Las Alegres Ambulancias, si lo piden antes de morir o hacen parte de la agrupación.

Lumbalú, ritual fúnebre palenquero

Es un ritual fúnebre de la cultura palenquera llevado a cabo durante la noche, el día del fallecimiento de una persona a la cual se le brinda esta ceremonia para desearle una mejor vida en el más allá o en el otro mundo, en correspondencia con la cosmovisión del pueblo.

El lumbalú, en ese sentido, representa el principal acto ceremonial que conecta el muerto con los dos escenarios en que ha transcurrido la vida, es decir, el mundo de los vivos y el de los muertos. Es un ceremonial selectivo realizado, por lo general, a los integrantes del cabildo, vinculado históricamente con el velorio como práctica religiosa integral y otras manifestaciones culturales derivadas de la cosmovisión palenquera.

Desde los horizontes de Schwegler (1996), lumbalú es una palabra de origen bantú, compuesta por dos elementos:

lu-, un prefijo colectivo y -mbalu, que significa melancolía, recuerdo o reflexión que expresa el sentido de cantos de muerto.

El lumbalú encarna las características de las religiones africanas cuyos rituales y bailes incorporan una variedad de instrumentos musicales de percusión como el tambor y las maracas. Para el caso de Palenque, el tambor más importante es el pechiche, un tambor cónico de 1,55 centímetros de altura, el diámetro de su boca superior mide 40 centímetros y en la boca inferior 25 centímetros; posee una membrana de chivo en su boca superior, que se toca con las palmas de las manos, y su cuerpo es de madera de balsa.

La presencia de los tambores indica que la función de los cantos de lumbalú es la de enviar mensajes a las almas del más allá, a través del difunto, para lograr, de esta forma, la conexión de los mundos propios de la cosmovisión palenquera y la liberación de los espíritus.

Alrededor del ritual de lumbalú, se recrea también toda una concepción mitológica del ser palenquero, el cual, como parte de la cosmovisión, entreteje los tres mundos que la integran, sin establecer fronteras entre estos y, por el contrario, enlazándolos como un todo único cultural. Desde ese punto de vista, el mito es tanto realidad como leyenda y se puede afirmar que es natural y sobrenatural, en la medida de que está presente en la mente y realidad del palenquero; a su vez, conecta con el más allá representado por los dos mundos circunscritos a los muertos-antepasados y al mohán, como ser fantasmagórico pero real, entre tanto hace vida en el palenque invertido u otro palenque.

Para Hernández (2014), el mito de Catalina Loango ri Angola, surgido en el seno del lumbalú, es una de las expresiones mitológicas más importantes de la cosmovisión palenquera, por cuanto encierra todo un conjunto de símbolos que recoge la concepción de vida del pueblo, la articulación de los

tres mundos, el sentido del tiempo, el rol de la mujer, el papel del velorio y todas las manifestaciones de la religiosidad, al igual que la función del arroyo y del agua, como espacio vital en el cual se teje la vida y el amor manifiesto en la relación Catalina-mohán. En esa línea, Catalina se inmortalizó como ejemplo de comportamiento de vida e indiscutiblemente guía que lleva a las ánimas a la muerte, desde el arroyo como entorno de los umbrales.

En síntesis conclusiva, la cosmovisión y espiritualidad palenquera constituyen el soporte de su mundo étnico y cultural, forjado en todo un devenir histórico de resistencia cimarrona, para su salvaguarda como patrimonio colectivo, y en cual el movimiento social palenquero y afrocolombiano, en general, siguiendo el legado del líder histórico cimarrón Benkos Bioho, desempeña un importante papel.

Pregunta para dialogar:

¿Cuáles son los principales aportes de las espiritualidades afrolatinoamericanas a la educación religiosa en América Latina?

Autor: Rubén Hernández Cassiani

Historiador. Magíster en filosofía latinoamericana. Doctorado en ciencias sociales y humanas. Integrante del Proceso de Comunidades Negras de Colombia. Director del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella. Docente de la Maestría en Educación Intercultural, UNAD. Entre sus trabajos destacamos: Genealogía de la identidad cultural palenquera y su incidencia en el movimiento social afrocolombiano; Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero como opción política para el fortalecimiento de la democracia.

Correo electrónico: rubenhernandezca@hotmail.com

Bibliografía

- Akomo Zoghe, C. (2008). *La religiosidad Bantú y el Evangelio en África y América*. Cartagena: Ediciones Pluma de Mompox.
- Balandier, G. (1965). La vie quotidienne au royaume de Kongo. Du XVI au XVIII siècle. Hachette. *Revista América Negra*, (1). Expedición humana. Nina S. de Friedemann, Jaime Arocha (eds.). Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Friedemann, S. (1988). Cabildos negros: Refugios de Africaña en Colombia. *Revista Montalbán*, 1-16.
- Friedemann, S. (1991). Lumbalú: “Ritos de la muerte en Palenque de San Basilio, Colombia”. *Revista América Negra*, (1). Expedición humana. Nina S. de Friedemann, Jaime Arocha (eds.). Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Guerrero, I. (1998). *Palenque de San Basilio: una propuesta de interpretación histórica* (tesis de grado para obtener el título de doctora en Historia). España, Universidad de Alcalá de Henares.
- Guerrero, I. (2013). *Relatos de memorias palenqueras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández, J. (2009). La cosmovisión palenquera. Talleres de etnoeducación. Documento inédito. Palenque.
- Hernández, R. (2014). *Genealogía de la identidad cultural palenquera y su incidencia en el movimiento social afrocolombiano*. Cartagena: Instituto Manuel Zapata Olivella.
- Losonczy, A. (1991). El luto de sí mismo. Cuerpo, sombra y muerte entre los negros-colombianos del Chocó. *Revista América Negra*, (1). Expedición humana. Nina S. de Friedemann, Jaime Arocha (eds.) Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

- Pérez, N. (2002). *Del arroyo al acueducto: transformaciones socioculturales en el Palenque de San Basilio* (trabajo de grado). Bogotá, Departamento de Antropología, Universidad de los Andes.
- Schwegler, A. (1996). *Chimacongo: Lengua y ritos ancestrales en el palenque de San Basilio*. Madrid: Iberoamericana.
- Simarra, M. (2009). La cosmovisión palenquera. Talleres de etnoeducación. Documento inédito. Palenque.
- Simarra, M. (2013). Función del levantamiento del paño y cosmovisión palenquera. Rubén Hernández (entrevistador).

ESPIRITUALIDAD MAPUNCHE

Ricardo Salas Astrain

Si se ingresa a un sitio de Internet, usualmente utilizado por los internautas o neófitos para iniciarse en la primera información aclaratoria de las ideas, creencias y prácticas religiosas mapuches, uno encuentra consideraciones globales que relacionan la denominación mapuche de este pueblo con la espiritualidad correspondiente (Wikipedia, 2020). Pero, si hay un vínculo cercano y presencial, así como si se está atento a la propia elaboración que ha sido entregada por los propios mapuches, por ejemplo, la trilogía *Patrimonio cultural mapunche* (Catriquir *et al.*, 2007), se concluye que esa información de la web es parcialmente correcta. En general, se puede afirmar que, al igual que Wikipedia, la mayoría de las descripciones se interpretan con base en fuentes propias de la investigación académica, occidental y definida, *grosso modo*, en lengua castellana e inglesa. Para comprender debidamente la espiritualidad mapuche arraigada a la visión sagrada de la Tierra, se requiere, empero, una u otra mediación que parta de las propiedades intrínsecas de la lengua mapuche y module las relaciones entre persona, espacio y tiempo, como lo proponen Llanquinao *et al.* (2017). Este texto busca “repensar

el *mapün kimün* y la sabiduría ancestral del *waj mapu*”, en el marco intercultural/decolonial mediante el cual se requiere romper con el prisma de las religiones hegemónicas y de vínculo colonial con las ancestrales. En una clave de profundización del diálogo interreligioso, es preciso discutir si eso que llamamos sagrado, en un contexto de las lenguas occidentales, coincide con lo que el mundo mapuche quiere simbolizar respecto a eso que nosotros identificamos con este concepto. Además, es precisa la revisión de estereotipos: entender, primero, que el país mapuche se desplegó en lo que son hoy los territorios delimitados por los estados de Argentina y Chile, más una extensa diáspora (E. Antileo), y, segundo, que el *mapun kimün* no justifica una visión unitaria y homogénea de la espiritualidad. Al aludir a una espiritualidad mapuche, buscamos indicar que existen solo algunos ejes simbólicos comunes, pero que se expresan territorialmente en forma diferenciada.

Este acercamiento que entrega el Kimche Juan Ñanculef acerca de estos ejes simbólicos refiere a una particular relación de origen de una comunidad mapuche específica con la tierra. “El mapu o 'la tierra' es la base fundacional esencial de la cultura mapuche, y es parte del significado etimológico de la propia palabra mapuche, mapu-che, 'gente de la tierra', el que nos desafía a meternos en lo más profundo de la formación de nuestra cultura, a partir precisamente del mapu, es decir 'la tierra'”. En su sentido simbólico primigenio, no solo cabe entenderla como algo abierto al conjunto de lo que se podría denominar la plenitud de la persona en su nexos con la realidad cósmica, ella refiere a muchas otras dimensiones que no se pueden sintetizar. Por tratarse de una espiritualidad y sabidurías arraigadas, es preciso comprenderla desde las dinámicas vitales del ser humano para lograr su plenitud, en su interrelación con sus ancestros y los vivientes. Por ello, es una

espiritualidad holística, en la cual lo telúrico y lo celestial se encuentran en una visión sagrada del cosmos, en su sentido vital y existencial (Canio *et al.*, 2014).

La noción *mapun* supone, entonces, asentar y situar, desde la mirada comunitaria y territorial mapuche, un modo de conocer y concebir la realidad sagrada, el mundo natural y social, así como una manera particular de hacer y actuar con rectitud (Catriquir *et al.*, 2007). En resumen, este sentido peculiar admite una construcción propia desde una racionalidad también propia acerca del mundo y de las cosas. La noción *kimün*, por su parte, da cuenta de cómo los conocimientos construidos requieren un proceso reflexivo expresado en un camino metodológico específico (*inatuzugun*). Cuando se utiliza la palabra *mapuche*, se refiere a los elementos propios del lenguaje, del pensamiento y de la cultura; define muchos aspectos de lo que llamamos “espiritualidad mapunche” y en la que nos interesa aquí, particularmente, elucidar esta plurívoca expresión *mapun gijañmawün*.

La espiritualidad ancestral de la tierra

Como todas las espiritualidades de los pueblos indígenas que son constitutivas de la dimensión fundamental de sus propios mundos filosófico-religiosos, es muy difícil traducir a conceptos propios de las lenguas y espiritualidades de las religiones con vocación universal. Así, entender la espiritualidad mapuche (*Mapun Gijañmawün*) obliga a recurrir a ese vínculo entre lenguaje-pensamiento-cultura y, especialmente, a las potencialidades propias de la lengua mapuche (*mapuzugun*), por parte de sus propias autoridades religiosas (*Machi*, *Ngenpin*, *Weupife*), y, sobre todo, a entender, que la expresión *Mapun Gijañmawün* alude a algo *ad intra* del mundo mapuche, pero es, al mismo tiempo, complejo traducirla sencillamente. Una

primera explicación sería la forma mapuche de entablar la relación espiritual para nosotros y uno mismo. Un intento de bosquejar las dimensiones del *mapun Gijañmawün*, que cabe distinguir del sentido cognoscente del *mapun kimün* y del *mapun rakizuam*, relevaría, de intentos hermenéuticos infructuosos, de exponer las distintas dimensiones espirituales, trascendentes e inmanentes del pensamiento, creencias sociales y prácticas rituales interrelacionadas que generan una concepción holística del mundo sagrado y exponen un modo tanto particular como arraigado de construcción de conocimiento sapiencial (*kimün*).

Como nos dice la autoridad mapuche longko José Quidel:

Nosotros hacemos la distinción entre el kimche y el kimünche. Una persona kimünche es aquella que posee kimün (conocimientos, información), sin embargo, su actuar no necesariamente refleja todo lo que sabe, en cambio la persona kimche es aquella que encarna el kimün (conocimiento e información) que posee, es consecuente con este. Si bien es cierto que esta condición es muy promovida como valor, se reconoce que es muy difícil de ser alcanzado (2020, p. 63).

Pero, de inmediato, nos indica que esto tiene una mayor complejidad, porque

Para los mapuches, el kimün no es exclusivo de los che (personas), el kimün es una entidad viva que habita en todos los seres vivos. El agua, como ser vivo, posee kimün, y para entender, entrar, profundizar, aprender de ese kimün es necesario dialogar con ese ser vivo que es el ko (agua). En la persona, el kimün puede manifestarse de múltiples

maneras; por un lado, es algo que se desarrolla porque esa persona tiene un kũpan (una ascendencia ya sea matri o patrilineal) con características en las que se ha cultivado un tipo de kimũn. Por otro lado, producto de un rol determinado que la persona asume desarrolla un determinado kimũn a través de los pewma (sueño) o a causa de la interacción con algún kulme, pero en lo fundamental el kimũn emana desde las profundidades del ser de la persona, desde su pũjũ (2020, p. 63).

Se trata, entonces, de una espiritualidad arraigada que parte desde los conocimientos y el saber mapuche (*mapun kimũn*), en vínculo con las autoridades, especialistas y expertos mapuche que tienen un papel relevante en las rogativas y los principales rituales.

Por otro lado, precisar la espiritualidad necesita profundizar las potencialidades de la lengua mapuche (*mapunzugun*) en su intradiversidad. José Quidel ha destacado fuertemente este sentido espiritual de la noción de conocimiento y al respecto nos indica que está vinculado a la dimensión espiritual del *che*:

podemos aclarar que el kimũn, término que podríamos acercar a 'conocimiento', está estrechamente vinculado a la dimensión espiritual del che. No todos los che pueden tener acceso a los kimũn, pues este depende del pũjũ que lo sostenga, de ahí viene un aforismo mapuche que reza así: “kisu gũnewũn kimkelay ta che” (kisu; solo, gũnewũn; autocontrol, kimkelay; no aprende, ta che; las personas) que “el poseer conocimiento no es algo que las personas accedan por su propia voluntad”. Esto nos lleva a pensar que el kimũn está regulado y normado para ciertos tipos de che que pueden acceder a ello. Sin embargo, esta condición no asigna necesariamente jerarquía,

se entiende que cada che posee particularidades y roles que debe asumir. El poseer kimün de una determinada especie es propio de quien desarrolla esa práctica, y se espera que esa persona posea un kimün adecuado y de alta calidad en lo que desempeña, pero eso no le da un lugar más especial, sino sólo se destaca y es reconocido en el oficio que desempeña y por ende es requerido para ello. Desde el mapuche rakizuam (pensamiento) se considera que el kimün le es concedido a una persona desde aquellas entidades que forman parte de los seres creadores y que conducen la vida de los seres humanos. Por otro lado, el kimün no es algo nuevo, sino que es algo que ha venido desarrollándose desde hace mucho tiempo, y tampoco es exclusivo de los seres humanos, sino que es de todos los seres vivos (2020, pp. 42-43).

Otro destacado estudioso de la espiritualidad, Juan Ñanculef (2016), expone la relevancia de esta espiritualidad telúrica y cósmica en referencias al modo de ejemplificar el sentido de mapu, veamos la gran profundidad de la noción espiritual en mapuzugun de *Meli-Wixan-Mapu*.

El Meli-Wixan-Mapu, hoy traducido muy rápidamente como “los 4 puntos cardinales”, constituye los cimientos del análisis de la filosofía y la epistemología mapuche [...] Del Meli-Wixan-Mapu se desprende la observación del movimiento de la tierra, tanto de rotación como de traslación, esto es chünküz y tüway mapu. La teoría de los ciclos y de la arroba indígena milenaria nos permite comprender que el futuro está atrás y no adelante, y menos en línea recta. El Meli-Wixan-Mapu no sólo es horizontal, sino que es como una serie de círculos concéntricos que forman una esfera de 8 realidades. El Meli-Wixan-Mapu da cuenta de la noción cósmica del abismo, en el sentido

de los “espacios” abismantes en distancia de un planeta a otro, pero increíblemente cerca en la dimensión sobrenatural, lo que en el futuro podrán comprender las ciencias de los occidentales.

Esta concepción ontológica y espiritual tiene implicancias para los viajes chamánicos por los que “Nuestras machi pueden viajar a consciencia, pero en trance a los otros planetas y van a mirarlos, a observarlos, a hacerles inarrumen”. “Amun ta Wenu Mapu, inarrumefin ta gam kakepu mapu, meli ñom mapu, regle ñom mapu, pikey tayiñ pu machi”. “He viajado al híper espacio, he ido a observar los otros planetas, el cuarto espacio, el séptimo espacio, suele decir nuestra machi, durante el trance, en tantas ceremonias de machitun, ya sea ñlutun, zatun, gillatuñma donde hemos estado con ellas” (Ñanculef, 2016).

En este sentido, cuando el conocimiento geográfico habla de los puntos de referencias, el mundo espiritual mapuche alude a una visión religiosa. “El Meli-Wixan-Mapu es como la idea de suspensión cósmica del universo, sujeto a gigantescas energías que la sostienen como miles de globos que cuelgan sobre 4 tirantes cósmicos; es el espacio sideral del cosmos total, que giran unos convergentes de otros”. Y continúa Ñanculef:

En el Meli-Wixan-Mapu, los mapuches tenemos nuestro norte en el “este”. Es decir, los mapuches, instintiva e inconscientemente, siempre miramos al Puel Mapu que representa el este. Entonces no es como se le ha dado en comparar con “los 4 puntos cardinales”. Son también 4 puntos, pero nuestro objetivo ontológico siempre será poner la mirada al Puel Mapu, y si construyéramos un mapa, arriba del plano, donde el occidental coloca el norte, los mapuches ponemos el este. Semánticamente Meli, es el

'4', Wixan es 'estar de pie', también son los tirantes de algo que sujeta como unos cordeles o unos cables, por eso es que hemos concluido que se trata de los '4 espacios siderales del cosmos' (Ñanculef, 2020).

Los estudios, en referencia y proyección, permiten entender que la espiritualidad mapunche se modula siempre en plural y que no existe una uniformidad ni una ortodoxia, ya que los saberes son propios de sus comunidades de origen (*lof*). Los actuales trabajos ligados a la labor social y a la educación social (Huenchucoy, 2020) contribuyen, precisamente, a comprender los caminos diferenciados que tienen las comunidades, en enlace con la revitalización lingüística o cultural y con los desafíos educativos para hacer frente a la modernización. Esta es llevada adelante por las instituciones públicas y privadas para remozar los diversos territorios; así, en muchas experiencias culturales, aparece una tensión entre los conocimientos exógenos y los saberes propios. Esta imposición sociohistórica de los primeros sobre los segundos es, sin lugar a dudas, la causa principal de las asimetrías y una injusticia cognitiva, que obliga a buscar otras bases para avanzar en eventuales diálogos interculturales genuinos.

Por otra parte, el mundo mapuche ha hecho siempre una selección de distintas tradiciones y experiencias culturales que le permiten reconstruir el sentido y significado de sus prácticas tanto culturales como educativas. La expresión oral, escrita y visual forman hoy parte sustantiva de la vida cotidiana de las comunidades indígenas; por ello, junto con valorizar sus propios saberes, no es una visión esencialista de los pueblos originarios, por ejemplo, el creciente uso de Internet o el interés de los jóvenes por vincularse con otras expresiones culturales. Así, también, la documentación lingüística y cultural de la actualidad contribuye, de manera directa, a relevar estos aspectos específicos propios del

sistema educativo escolar, en relación con implementar otras bases curriculares que partan de los elementos particulares de la lengua y cultura indígena, concretamente, para entregar respuestas de una formación indígena que ayude a mantener y consolidar la enseñanza su lengua y cultura tanto en el medio escolar como en los diversos *lof mapu* del amplio territorio mapuche. El *che xoki-wiin* conlleva la consideración, la atención, el aprecio, el afecto, el conocer y el interés por el otro. A esto debería propender todo el trabajo educativo y universitario.

Espiritualidad de la protesta

Durante todo este largo proceso de relaciones milenarias entre un pueblo mapuche, sus diversos territorios y sus tanto arraigadas como complejas fuerzas tutelares familiares y comunitarias, la espiritualidad mapunche ha sido reivindicada permanentemente para hacer frente a su identidad amenazada. Define los rasgos culturales más persistentes y ha sido enarbolada como fuente para sostener una lucha constante en contra de los invasores *winkas* (incas, españoles, chilenos y argentinos), de modo que la “fuerza de la religión de la tierra” ha sido el bastión en contra de las iglesias evangelizadoras (Curivil, 2008). Estos ejes identitarios propios son la base de la tensión ideológica de las últimas tres décadas, entre la modernización que llevan adelante los Estados y la sabiduría mapuche (Marileo, 1995). Más allá de contados sacerdotes, lingüistas y antropólogos, así como de otros pequeños círculos académicos, existe un gran desconocimiento de la espiritualidad del pueblo mapuche, de su cultura, de su lengua y, sobre todo, de las luchas permanentes por mantener su rica experiencia espiritual. Dicha experiencia ha sostenido, por más de cinco siglos, la defensa de sus formas de vida (*az mogen*). Así, la sociedad chilena, la argentina y sus respectivas iglesias mantienen lazos conflictivos con

la comprensión de la espiritualidad mapuche; su organización política; la presencia vigente y efectiva de los ancestros en los territorios y en sus modos de producción; las alianzas entre los linajes; las relaciones complejas entre el *ixofij mogen*; las prácticas productivas y la vida económica de los *lof*... en síntesis, su vinculación permanente con dimensiones espirituales, sociales y prácticas basadas en el *mapun kimün* y *mapun rakizuam*.

Los hijos, nietos y bisnietos de estos primeros actores de la resistencia indígena de Chile son, en muchos casos, los actores sociales de las nuevas demandas indígenas de hoy (Briones, 2020). Se trata, en especial, de una nueva generación de jóvenes mapuches, muchos de ellos estudiantes de origen rural, quienes participan activamente de los sucesivos hechos de violencia que vive la región. Los propios mapuches los han llamado guerreros o luchadores, *Weychafe*. Ha habido una revitalización y resignificación tanto del concepto como del rol de agente “weychafe”, entendiendo que hay un imaginario del “guerrero ancestral” y otro que incide en el tejido mapuche actual, que es la figura de quien defiende su tierra, su familia, el lof y que realiza acciones para recuperarla.

La idea de una espiritualidad de protesta es, entonces, parte de una construcción ideológica de un lazo que une la espiritualidad mapuche –en un diálogo inter- e intrareligioso– en torno a las diferentes memorias conjugadas en un conflicto histórico de más de un siglo, y que se articula a través de la búsqueda de caminos ético-políticos para intentar resolver una deuda histórica. Durante este período prolongado, dicha relación ha sido, casi siempre, la del conflicto: guerra abierta a lo largo de la conquista, colonización que culmina con la ocupación de gran parte del territorio que los *mapunche* reconocen como su *Waj-mapu*, la reducción y expropiación de la tierra, más una política de integración y asimilación basada en el sometimiento y en la hegemonización cultural (Briones, 2020). Este proceso de

radicación vivido a comienzos del siglo XX condiciona y determina el ligamen de los dos Estados con el pueblo mapuche, con todas sus contradicciones e intentos institucionales de consolidar el sometimiento de un pueblo con conciencia histórica. Ello ha dado origen a una constante y creciente actividad política del pueblo mapuche, llevada a cabo en los márgenes del sistema político nacional, con algunos momentos de participación formal limitados y cuyo motivo orientador ha sido, hasta el presente y en su proyección hacia el futuro, la reivindicación de sus derechos territoriales y la reconstrucción de una sociedad milenaria arraigada en sus inspiraciones ancestrales.

Desde el *mapuche kimün, che xokiwün* son nociones que nos pueden guiar hacia una idea de espiritualidad mapuche acorde con esta compleja expresión *Mapun Gijañmawün* y que interpreto aquí en el marco de una convivialidad intercultural que colabore a las luchas de resistencia. Estos conceptos refieren a la idea de asumirse como persona, pero, también, a la acción recíproca de tratarnos unos a otros como tales, así como los seres tutelares y las energías cósmicas se relacionan y tensionan entre sí, en tiempos del grave deterioro de la vida en el planeta.

Pregunta para dialogar:

Del pueblo mapuche podemos aprender una pedagogía de la resistencia. ¿Qué podríamos hacer para que la educación religiosa sea también un espacio de resistencia?

Autor: Ricardo Salas Astrain

Es filósofo, doctor por la Universidad Católica de Lovaina. Actualmente, es profesor titular de la [Universidad Católica de Temuco](#), Chile, donde dirige el Doctorado en Estudios Interculturales.

Correo electrónico: rsalas@uct.cl

Bibliografía

- Briones, C. (2020). *Conflictividades interculturales. Demandas indígenas como crisis fructíferas*. México: Calas.
- Canio, M. *et al.* (2014). *Wenumapu. Astronomía y Cosmología mapuche*. Santiago: Ocho libros.
- Catriquir, D. *et al.* (2007). *Patrimonio Cultural Mapunche*. Temuco: Ediciones UCT, 3 tomos.
- Curivil, R. (2008). *La fuerza de la religión de la tierra*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Huenchucoy, L. (2020). 'Epu xoy kvmvn; Tuwvn ka kvpalme Trabajo Social mu'. Dos miradas del saber; tuwvn y kvpalme en el Trabajo Social. *Revista Teoría y Praxis Latinoamericana*, (88), 123-135.
- Marileo, A. *et al.* (1995). Mundo Mapuche. En *¿Modernización o Sabiduría en tierra mapuche?* Santiago de Chile: San Pablo.
- Llanquinao, G. (2017). *Mapün Kimün. Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio*. Santiago de Chile: Ocho Libros.
- Ñanculef, J. (2016). *Tayin Mapuche Kimün*. Santiago de Chile: Cátedra Indígena FACSO Universidad de Chile.
- Quidel, J. (2020). *La noción mapuche de che (persona)*. Tesis doctoral de Antropología Social. Universidad Estadual de Campinas, Brasil.
- Wikipedia. (2020). Pueblo Mapuche. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Pueblo_mapuche

ESPIRITUALIDADE DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

Leonel Piovezana - Ricardo Cid Fernandes -
Bernard Guedes Dariva - Edilvania De Paula Dos Santos
- Tânia Maria Perin

Espiritualidade, indígena e Brasil: três conceitos complexos. A própria noção de espírito faz parte da cosmologia indígena? E o conceito de indígena? Ajuda ou atrapalha a compreensão e o relacionamento com os povos originários? Afinal, são mais de duzentos povos ameríndios, só no Brasil. E Brasil? Este sim um conceito inacabado, claramente um projeto colonial cuja definição precisa ser sempre retomada. Estes conceitos exigem muito cuidado e só ganham sentido quando colocados em contexto, seja quando considerados na perspectiva histórica ou contemporânea. A dificuldade não torna o tema menos importante.

A cosmologia é, de fato, a primeira porta de acesso para reflexão sobre a espiritualidade indígena. Os seres que povoam o cosmos e as forças que animam a vida estão distribuídos no tempo e no espaço, não apenas no sobrenatural, mas naquilo que chamamos de planos da natureza, da cultura e da sobrenatureza. Um gigantesco conjunto de narrativas se ocupa de

descrever os episódios destes seres míticos que construíram e seguem construindo os mundos: são os Irmãos que saíram da terra; as Onças que dominavam o fogo; o Tamanduá que sabia as danças; a grande Canoa Cobra que carregava a humanidade no ventre; as Saracuras que juntaram os galhos e formaram a terra após o dilúvio; o Sol que brigou com a Lua; as Formigas que taparam o sol e criaram a noite e por aí vai. Existem muitas, diríamos infinitas variações, mas em todas há um ponto em comum: a humanidade é uma condição sempre relacional, os seres estão sempre se posicionando em perspectiva uns aos outros. Diferente do Ocidente, onde o humano é o centro e concentra a razão e o protagonismo frente a outras formas de vida (natural ou sobrenatural), nas cosmologias ameríndias a condição humana não é exclusividade dos humanos, *“cada espécie vê a si mesma como humana. Essa é a parte mais elaborada e complexa do pensamento indígena e fundadora de toda a sua noção que podemos chamar de “espiritualidade” e sociedade, e mesmo de estar-no-mundo”*. (Pense indígena, 2019)

O perspectivismo ameríndio, teoria elaborada pelo antropólogo Eduardo Viveiros de Castro nos anos 1990, reflete sobre esta característica da cosmologia enquanto um fundamento do pensamento ameríndio. A humanidade não diferencia os humanos, pois todo animal é humano com seus semelhantes. Neste sentido, aquilo que chamamos de natureza é pleno de consciências. É um esquema do cosmos em que, por exemplo, toda onça tem sua aldeia, seus pajés, caciques, e os espíritos também, quando estão com os seus, eles têm seus próprios hábitos, sua própria cultura. *“Em suma, os animais são gente, ou se veem como pessoas. Tal concepção está quase sempre associada à ideia de que a forma manifesta de cada espécie é um envoltório (uma roupa) a esconder a forma interna humana, normalmente visível apenas aos olhos da própria espécie ou a certos seres transespecíficos como os xamãs”* (Viveiros de Castro,

2002, p. 351). Na base desta concepção está uma relação íntima com a caça, a predação. Uma relação entre quem caça e quem é caçado. A diferença, então, não está na essência ou na substância do humano ou do não humano, mas na perspectiva da relação, isto é, na condição de caça ou de caçador.

Nesta cosmologia de muitas naturezas, onde a humanidade é uma condição e não uma essência, o xamanismo tem um papel fundamental para ver e interagir, 'vestir a roupa' dos diversos seres do cosmos. Há muitas variações no xamanismo e muitos termos para os seus agentes: são os pajés, rezadores, curadores, benzedeiros, erveiras, remedieiras e tantos outros. Em todas estas formas o xamanismo envolve habilidades, saberes próprios sobre o relacionamento com os seres do cosmos. Os xamãs vivem no entre-mundos da espiritualidade, atravessando as fronteiras para negociar, agradar, despistar, convencer ou embriagar os seres nos seus planos de existência.

Neste sentido, o xamanismo é fundamental não apenas no plano da cosmologia, mas também para a sociologia, territorialidade e identidade indígenas. Efetivamente, os territórios indígenas, além de históricos, são territórios dos seres cosmológicos que dividem a vida e a 'humanidade' com os humanos. As identidades, por sua vez, estão apoiadas na ancestralidade que entrelaça mito e história, fundindo a vida dos antigos com os seres da cosmologia. Os mais velhos são, talvez, a chave mais importante da sociologia indígena, não só porque estão mais ligados ao passado, mas porque estão mais preparados para o relacionamento entre humanos e não humanos, mais preparados para aquilo que chamamos, aproximadamente, de espiritualidade.

Apesar da diversidade e riqueza do pensamento e formas socioculturais indígenas, a espiritualidade dos povos originários do Brasil sofre processos de repressão a partir da colonização. Em diversos momentos, a história registra a perseguição aos

xamãs, a proibição de rituais e a imposição da doutrina e cultos cristãos. De fato, no passado e no presente, muitas vezes a espiritualidade original de cada cultura está praticamente na clandestinidade, sufocada pelas religiões coloniais, sofrendo ataques discriminatórios e violentos. Contudo, nesses 521 anos de colonização, a espiritualidade indígena encontrou caminhos de resistência, mantendo e transformando suas crenças e práticas, fazendo surgir novas manifestações marcadas pelo forte sincretismo religioso. A espiritualidade, ou as espiritualidades, dos povos originários estão, hoje também, identificadas com a cultura brasileira, em especial, com a cultura popular, sincretizadas nos referenciais Cristãos Católicos, Evangélicos, Protestantes, Pentecostais e de matrizes Africana.

A espiritualidade dos povos originários do Brasil tem a marca de um processo profundo de sincretização religiosa ocidental através da colonialidade que atravessa estas existências há mais de cinco séculos. No encontro com outros povos, diante da imposição civilizatória, os então denominados de “índios” vão assumindo, com resistência, a espiritualidade do referencial teológico cristão e suas vertentes, que cultivam um despertar do sagrado e do divino, buscando no criador a divindade maior nos céus, suplicando ajuda, perdão, negociação. Fixada na dualidade existencialista que produz o bem e o mau, certo e errado, bárbaro e civilizado, crente e herege, a imposição da religiosidade dogmática cristã coloca à margem todo sistema de crenças não fundamentados nesta matriz (Macedo, 2008). Com isso, a espiritualidade originária enfrenta a clandestinidade e, sufocada pelas religiões coloniais, vem sofrendo constantes ataques discriminatórios e até violentos.

Quando falamos em espiritualidade indígena é preciso um cuidado em particular: não cometer o reducionismo colonial de homogeneizar, de racializar toda pluridiversidade étnica dos povos originários do Brasil a uma única continuidade

existencial, cultural e cosmológica que os colocou sob a identidade de “índios”. No território brasileiro (re)existem 256 povos originários (PIB, 2021a), com uma população de aproximadamente um milhão de habitantes no início da terceira década do século XXI. Cada uma destas etnias possui suas particulares maneiras de organização social, relações hierárquicas, culturais, de territorialidades, sistemas de crenças, mitos, entre outros. Nesta diversidade, existem muitas formas de conceber e se relacionar com o “Criador da vida”, como Tupá, Jaci, Anhangá, Ceuci, Yorixiriamori, Topê, dentre outros (Rezende, 2018). Não se trata de formas monoteístas, mas de uma concepção da inter-relação de entidades que criaram todas as existências e até mesmo o conhecimento das coisas. Há um forte sentido de totalidade, integração e de relacionamento entre os múltiplos seres em todos os planos da existência.

A concepção de totalidade e inter-relação se aproxima ao conceito de espírito que, definido por Boff é “[...] todo ser que vive, como o ser humano, o animal e a planta. Mas não só. A Terra toda e o universo são vivenciados como portadores de espírito, porque deles vem a vida” (1993, p. 40). Neste sentido, a espiritualidade ultrapassa a religiosidade, é uma dimensão que transcende o corpo físico e permeia a subjetividade da vida em um pensar holístico que relaciona toda experiência como parte de um propósito maior à vida física.

Mantendo esta aproximação de conceitos, é possível reconhecer que, entre os povos originários, a espiritualidade preserva a crença de continuidade da existência após a morte do corpo físico. São variadas as percepções do que se convencionou denominar de vida pós morte. Algumas etnias asseguram a existência eterna da consciência humana em uma realidade espiritual, como é o caso dos *Kadiwéu*, conforme descrito por Ribeiro (2019), que acreditam que o espírito do morto vive em um mundo idêntico ao dos vivos, onde

manifesta sua própria forma, cujas necessidades e prazeres permanecem os mesmos. Entretanto, existem concepções que concebem a passagem espiritual para outras formas de vida, seguindo um curso hierárquico da existência, como por exemplo o povo *Apinayé*, que entende que o espírito do humano morto (*carô*) passe a incorporar os corpos de animais e vegetais em progressão, dos mamíferos aos insetos, das plantas ao tronco caído e finalmente às pedras (PIB, 2021c). Muitos exemplos poderiam ser reproduzidos, mostrando que grande parte das concepções espirituais entre os povos originários se fundamenta em mitos que transcendem ações do dia a dia (Barcellos, 2012).

Para além de uma relação reducionista que produz os conceitos e compartimentaliza bem e mal como categorias antagônicas, conflitivas, é comum à cosmologia originária a compreensão dialógica e complementar das forças da natureza. Os “Espíritos da Floresta”, em alguns casos os “Donos dos Animais” (seres recorrentes nos mitos originários cuja função é resguardar a vida em seus meios e garantir os fluxos da natureza) coexistem com entidades tidas como malignas ou benevolentes, ambas essenciais ao equilíbrio da vida. Por exemplo, entre muitos grupos da família linguística *Tupi* existe a crença comum em *Jurupari*, entidade que garante a ordem diante da ameaça de pegar os desobedientes (Freyre, 2019). Esta compreensão coloca a vida em relação, não fragmentada, mas integrada a um propósito de bem-estar coletivo.

Ainda em uma perspectiva holística, as relações dos povos originários com a natureza se traduzem em uma compreensão de vida integradora. As concepções dos povos originários com relação à natureza são diversas, contudo, se algo parece comum é a compreensão de interdependência das interações humanas e não-humanas. Para a espiritualidade originária não existe o dualismo cultura/natureza. O que para a

racionalidade ocidental seria a natureza, para os povos originários é a extensão existencial de toda vida. Significa dizer que os elementos que compõem o todo da natureza não podem ser compreendidos de maneira individual, isolados, mas como parte de uma teia complexa de relações que envolve humanos e não-humanos. A natureza, neste caso, muitas vezes é compreendida enquanto uma entidade, ou um conjunto delas, que comporta e possibilita a existência de todas as formas de vida. Por exemplo, para a etnia *Yanomami*, “*uribi*” é a “Terra Viva”, uma entidade viva possuidora do “sopro vital” que permite a vida e que é habitada por diversos espíritos (PIB, 2018) - um conceito semelhante ao que Pacha Mama representa para grupos da América Andina.

Se a vida dos povos originários está intrinsecamente ligada à sua cosmologia e espiritualidade, os ritos são parte constitutiva desta relação que preenche toda razão existencial. Na perspectiva originária, os ritos, além de uma cerimônia, representam pontes de comunicação com o mundo espiritual, seja para agradecer, pedir ajuda ou garantir a paz. A dança e a música são formas de comunicação espiritual profundamente presentes entre os povos originários. Para os povos da etnia *Guarani*, por exemplo, a música é parte de um ritual cotidiano, uma forma de comunicação com os deuses que garante a sobrevivência do grupo e a estabilidade do mundo (Montardo, 2004). Não é coincidência que muitas vezes estas danças e cantos reproduzem os sons e movimento dos animais. A estabilidade no mundo é a estabilidade entre os seres no mundo.

Questões para reflexão:

Como a educação religiosa pode contribuir para que as espiritualidades dos povos originários da América Latina sejam aprendidas, reconhecidas e respeitadas?

Autoria:

Leonel Piovezana. Doutor em Desenvolvimento Regional com a Tese intitulada: Território Kaingang na Mesor-região Grande Fronteira do Mercosul - Territorialidades em confronto (UNISC, 2010) e mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2000) Dissertação: Educação e Cultura na Terra Indígena Xapecó. Professor do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó.

Correo electrónico: leonel@unochapeco.edu.br

Ricardo Cid Fernandes. Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992), mestrado em Social Anthropology - MPhil University of Cambridge (1995), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998) e doutorado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal do Paraná.

Correo electrónico: ricardo.cidfernandes@gmail.com

Bernard Guedes Dariva. Mestrando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, bolsista Integral CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa SULEAR e da Rede Latinoamericana de Diálogos Decoloniais e Interculturais- Redyala.

Correo electrónico: bernard.dariva@gmail.com

Edilvania De Paula Dos Santos. Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em Ciências Sociais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Mestranda em Educação pela Unochapecó, (2018). Professora Kaingang da TI Chapecó.

Correo electrónico: edilvania.santos@unochapeco.edu.br

Tânia Maria Perin. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em educação da UNOCHAPECÓ. Especialização em educação inclusiva pela Sociedade Educacional de Santa Catarina (SOCIESC) de Joinville. Graduada em Pedagogia - Habilitação em Educação Especial pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (2007). Membro do grupo de pesquisa SULEAR: Educação Intercultural e pedagogias Decoloniais na América Latina (UNOCHAPECÓ).
Correo electrónico: tani.mariaperin@hotmail.com

Referências

- Barcellos, L. (2012). Práticas educativo-religiosas dos Potiguares da Paraíba. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Boff, L. (1993). Ecologia, mundialização, espiritualidade: a emergência de um novo paradigma. Ed. Ática.
- Freyre, G. (2019). Casa-grande & senzala. Global Editora e Distribuidora Ltda. Instituto socioambiental. (2021). Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 24 jun. 2021.
- Macedo, E. (2008). Religiosidade popular brasileira colonial: um retrato sincrético. Revista *Ágora*, (7).
- Montardo, D. (2004). Uma antropologia da música Guarani. *Tellus*, 73-91.
- Pense Indígena. (2019). Uma introdução à espiritualidade e ao pensamento indígena. Disponível em: <https://medium.com/@penseindigena/uma-introdu%C3%A7%C3%A3o-ao-pensamento-e-espiritualidade-ind%C3%ADgenas-cb786cdaced8>. Acesso em: 24 jun. 2021.

- PIB. (2021a). Quem são?. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o. Acesso em: 28 jun. 2021.
- PIB. (2021b). Aparai. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Aparai>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- PIB. (2021c). Apinajé. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apinaj%C3%A9>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- PIB. (2018). Índios e o meio ambiente. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%8Dndios_e_o_meio_ambiente. Acesso em: 28 jun. 2021.
- Rezende, J. (2018). Cosmovisão Indígena: criação, encarnação e saída desse mundo. Publicado no Observatório Unisinos em 27 de novembro de 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/584953-cosmovisao-indigena-criacao-encarnacao-e-saida-desse-mundo>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- Ribeiro, D. (2019). Kawidéu: ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza. São Paulo. Global Editora.
- Viveiros de Castro, E. (2002). Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. In: A inconstância da alma selvagem. Cosac Naify.

BUDISMOS

Carlos Murillo Rodríguez

El budismo es una tradición de más de 2500 años, que aún crece y se enriquece con el paso del tiempo, producto del encuentro con distintas culturas, regiones y debido a su mutua influencia. Hoy podemos encontrar distintas corrientes en él, que amplían la enseñanza y la práctica de esta tradición, sin por ello constituir quiebres abruptos, reformas o grandes divisiones dogmáticas; más bien, se manifiestan como distintas corrientes de pensamiento y diferentes énfasis de la enseñanza misma. Todos los tipos de budismo que vamos a exponer están vigentes, se han modernizado y actualizado, como secuela de la globalización y de un mayor contacto entre culturas, ambos derivados de los avances tecnológicos, las comunicaciones y el transporte.

Budismo theravada

El budismo theravada (la doctrina de los ancianos) es la tradición más antigua que ha llegado hasta nuestra época. En sus inicios, coexistió con otras corrientes budistas de pensamiento que fueron desapareciendo. El theravada se considera la corriente que preservó el canon más antiguo que sobrevivió y llegó a nuestros tiempos. Este budismo se desarrolló,

primordialmente, en Sri Lanka, Tailandia, Birmania, Camboya y Laos (Paniker, 2018). Aquello que lo caracteriza se expone seguidamente.

- **El énfasis en el aspecto humano del Buda**

El Buda es un mortal que alcanzó su despertar gracias a sus propios esfuerzos. Este es un rasgo que lo define como una tradición no deísta. No es que el budismo niegue la existencia de Dios, sino que, simplemente, su preocupación está centrada en comprender el sufrimiento y cómo superarlo.

- **La importancia de las cuatro nobles verdades**

El primer sermón Buda lo dio, después de su despertar, a los cinco compañeros de práctica, antes de su iluminación, y se conoce como el Sermón de Benarés o el Sutra que pone en marcha la rueda del dharma. En él, el Buda presenta, de forma concisa, el corazón de su enseñanza, la primera noble verdad: la vida es sufrimiento o insatisfacción. La segunda noble verdad: la causa del sufrimiento es la ignorancia, el apego o el deseo. La tercera noble verdad: es posible superar el sufrimiento. La cuarta noble verdad: el óctuple sendero. Este es el camino para superar el sufrimiento: correcto entendimiento, correcta intención, correcta palabra, correcta acción, correcta forma de vida, correcto esfuerzo, correcta atención, correcta concentración.

- **La doctrina del anatman**

El budismo parte de que el yo es compuesto y, por lo tanto, vacío. Es un encuentro de causas y condiciones, de modo que cuando las primeras y las segundas ya no se den o no existan, el yo desaparece.

- **El ideal del arhat**

El ideal de la vida espiritual es el arhat, aquel que por su propio esfuerzo ha recorrido la senda de forma impecable.

- **La importancia de la orden monástica**

Hay una estrecha relación entre los monjes y los laicos. Los monjes participan de una serie de actividades como la educación, la sanación y los rituales en la vida de los laicos, pero, igualmente, hay una hegemonía de la vida monástica sobre la vida seglar (Paniker, 2018).

- **Meditación**

Otra contribución importante es transmitir prácticas de meditación. De esta hay dos tipos: samatha y vipassana. Samatha o concentración enfoca la mente en un objeto, mientras que vipassana hace énfasis en la atención, en el aquí y ahora. La meditación vipassana constituye un camino de autoconocimiento y desarrollo espiritual. Como parte de la práctica de la correcta atención, está la observación de cuerpo, pensamientos y emociones; se encuentra al alcance tanto de monjes como de laicos (Paniker, 2018).

- **Budismo mahayana**

Esta corriente es más común en China, Taiwán, Japón, Corea, y Vietnam. Se rige por las reglas de los vinayas y, por lo general, suscribe la mayoría de los puntos filosóficos del budismo theravada, pero va a destacar algunos aspectos y a devaluar otros. Es importante entender que esta rama budista no es una reforma del budismo. Entre sus características destacan las descritas a continuación.

- **La adopción de la meta de la budeidad**

Se parte de que todos los seres somos budas desde el comienzo mismo, por lo que la budeidad no se alcanza, sino que se realiza. Afirma que es posible experimentar esta naturaleza verdadera; además, se puede hacer en esta vida (Paniker, 2018).

- **La promulgación de la senda del bodhisattva**

El ideal del mahayana pasa del esforzado arhat, que busca la liberación para sí, al bodhisattva, redefinido como aquel que ha despertado, que está próximo a convertirse en un buda, pero que compasivamente opta por permanecer en el samsara para beneficio de los seres atrapados en el círculo vicioso del sufrimiento. El ideal del bodhisattva consiste en anteponer el bien del prójimo al propio.

- **La profundización del concepto de vacío**

No solo el yo es insustancial, sino todos los seres y elementos de la existencia. La gnosis o prajña es ahora el estado de conciencia que aprehende la vacuidad (shunyata) de todo fenómeno (Paniker, 2018).

Budismo vajrayana

Este budismo se considera una corriente del mahayana. Su nombre viene de vajra (dorje en tibetano), que significa rayo o diamante, símbolos de lo indestructible. Sus principales características se mencionan líneas abajo.

- **Las particularidades en las prácticas monásticas, rituales o yóguicas**

En esta corriente, se valoró mucho la fidelidad a las formas originales indias, en gran parte, producto de la cercanía

geográfica. Además, posee como referentes a unos yoguis del medioevo llamados siddhas o mahasiddhas (grandes perfectos). Así este tipo de budismo tiende a gravitar sobre tres modelos de práctica religiosa: la del monje erudito, respetado por sus conocimientos de las filosofías del mahayana; la del renunciante solitario, especialista en formas de meditación, y la del lama experto en la práctica y los saberes tántricos (Paniker, 2018).

- **Su ubicación geográfica centrada en el Tíbet**

A tal corriente se le conoce también como budismo tibetano, por desarrollarse en esta región geográfica. Otras de sus zonas de influencia son Nepal, Bután, Mongolia, algunas regiones de Siberia, China (Yunnan, Qinghai) y la India (Ladakh, Sikkim) (Paniker, 2018).

- **Sus orígenes en el budismo tántrico indio del siglo VIII**

El recurso de los mantras y dharanis es uno de los distintivos del budismo tántrico. A través del estudio, el rito y la meditación, el adepto tántrico persigue reinstaurarse en su naturaleza búdica, identificarse con su naturaleza vacía y transformarse en un ser diamantino. El vajrayana insiste en que la enseñanza solo es válida si pasa por una genuina relación maestro-discípulo.

- **Budismo occidental**

Este viene madurando durante los últimos 150 años y es el producto de una interacción de la cultura oriental y la occidental. En este proceso, han participado tanto maestros y eruditos orientales como occidentales. Algunos de sus principales rasgos sobresalen como sigue.

- **La unidad del budismo**

Es común ver una coexistencia armoniosa de las diferentes escuelas y corrientes de pensamiento en esta tradición. Pareciera que son los aspectos comunes los que imperan en las relaciones entre las distintas corrientes, más que las diferencias. Es usual ver un practicante de vipassana asistir a una meditación zen, por ejemplo, y sentirse cómodo. En una misma ciudad, puede haber distintos templos o centros de enseñanza, así como puede darse entre ellos una buena armonía y consideración.

Orientación laica

A diferencia de Oriente, pareciera que la mayoría de los practicantes en Occidente son laicos. En los distintos centros, aun cuando hay sacerdotes y monjes, las actividades y la organización misma de esos centros son pensadas más reconociendo el hecho de que la mayor parte de integrantes es laica y de que su práctica es seria y comprometida.

Interacción con la ciencia

A pesar de que en el budismo existe la fe, el interés principal es entender la naturaleza de las cosas y la verdad. Por eso, existe un espíritu curioso y las cosas son sometidas a evaluación. En muchos aspectos, se ha visto una coincidencia de enfoques y visiones del budismo y de ciencias como la física o las de la mente, y se ha desarrollado un diálogo muy fructífero entre científicos y maestros y practicantes, en general, sobre temas de interés mutuo, buscando puntos de encuentro y un mejor entendimiento de la realidad.

Mayor igualdad de género

Una de las grandes transformaciones del budismo occidental es su talante igualitario, en especial, en lo que a género se refiere. La participación de la mujer en la germinación de este budismo es evidente. No solo un gran número de practicantes son mujeres, sino que la proporción de maestras e intelectuales es muy alta (Paniker, 2018).

Centralidad de la meditación

La meditación es un aspecto central de la práctica budista en Occidente. Se da una relación muy estrecha entre espiritualidad y autoconocimiento. El entender cómo funciona nuestra mente y cómo ponerla a nuestro servicio es una necesidad actual y muy sentida. La meditación no excluye otras prácticas y rituales, sino que tiende a complementarse. Esta meditación o práctica de la atención plena, como a veces se le conoce, se ha extendido más allá del propio budismo y es usada por practicantes de otras tradiciones y personas que solo buscan un bienestar emocional.

Para concluir esta exposición, vamos a presentar algunos puntos centrales de esta tradición descrita, que están presentes en las diferentes corrientes o líneas de pensamiento del budismo.

Aspectos medulares del budismo

La preocupación central del budismo es entender por qué razón sufrimos los seres humanos y cómo podemos superar este sufrimiento. Bajo la óptica budista, este entendimiento y la superación sucede en esta vida. No se ve al Buda como un dios, sino que se enfatiza su aspecto humano, para afirmar que lo que él alcanzó también lo puede alcanzar cualquier individuo. Tampoco se considera la enseñanza un dogma o

algo que hay que aceptar pasivamente como acto de fe; por el contrario, el Buda dijo: “No crean lo que yo digo, pruébenlo, practíqueno y si les sirve entonces asúmanlo.” No se parte de que el budismo tiene la verdad absoluta, sino que se considera que en todas las tradiciones hay sabiduría y conocimiento para desarrollarnos espiritualmente; lo importante en cualquier camino que escojamos es que lo practiquemos con seriedad y honestidad. No existen estructuras jerárquicas de autoridad, sino que alrededor de la figura del maestro se reúnen los estudiantes, y aquel no tiene que darle cuentas a nadie una vez que haya sido autorizado para enseñar. El concepto de ignorancia es más relevante que el del pecado. Así es como cometemos errores, hacemos actos indebidos, ya que no entendemos la naturaleza de las cosas y buscamos la felicidad en lugares equivocados. El apego y el deseo están asociados a esta ignorancia.

Otros conceptos centrales en la visión de mundo del budismo son la impermanencia, interdependencia, causalidad y no- yo. Impermanencia apunta al hecho de que todo cambia, nada es permanente, la naturaleza, las personas, las sociedades, todo. Reconocer esta realidad les permite a los seres humanos fluir, adaptarse, cambiar y no aferrarse a las cosas o situaciones. Interdependencia se refiere a que todo está conectado con todo, nada es totalmente independiente, todo es compuesto. Cuando las condiciones se dan, las cosas o situaciones existen; una vez que esas condiciones ya no se dan o cambian, las cosas o situaciones dejan de ser y se transforman en otra cosa. La causalidad se refiere a que todas las acciones tienen consecuencias. Estas se pueden dar en el corto o en el largo plazo, no es una relación lineal, pero, eventualmente, se manifestarán. Tal rasgo de existencia apunta a que uno es creador y responsable de su propia existencia y nadie lo va a salvar de esa responsabilidad. El reconocer nuestras faltas y cultivar

buenas acciones nos ayuda, sin embargo, no nos libera de nuestra responsabilidad. El no-yo se refiere a que, al igual que todas las cosas, el yo es un encuentro de vivencias, pero que no tiene sustancia. Nos da una identidad, pero, como el resto de las cosas, es algo compuesto.

Preguntas para dialogar:

¿Cuál es su opinión sobre la visión que presenta este artículo en el apartado sobre el budismo occidental o contemporáneo, en relación con la ciencia, la igualdad de género y la orientación laica?

De los aspectos medulares del budismo expuestos en el documento, ¿cuáles le parecen más interesantes o relevantes y por qué?

¿Cómo ve o valora usted la tolerancia y el respeto a otras tradiciones del budismo que se mencionan en el documento?

Autor: Carlos Murillo Rodríguez

Presidente de la Asociación Casa Zen de Costa Rica. Economista de profesión, con especialidades en economía para el desarrollo y comercio y ambiente. Excatedrático de la Universidad Nacional.

Correo electrónico: casazen@ice.co.cr

Bibliografía

- Arnau, J. (2017). *Budismo esencial*. España: Alianza editorial.
Paniker, A. (2018). *Las tres joyas: El Buda, su enseñanza y la comunidad*. España: Editorial Kairós.

UMBANDA

Márcia Andréia Araújo - Lori Hack de Jesus

A Umbanda é uma religião originalmente brasileira. O anunciador desse credo foi o médium Zélio Fernandino de Moraes (1891-1975), em novembro de 1908. Na época ele tinha 17 anos e estava se preparando para ingressar na Marinha do Brasil. Zélio passou a apresentar comportamento estranho que a família chamou de “ataques”. O jovem tinha a postura de um velho, dizia coisas incompreensíveis e, em outros momentos se comportava como um felino.

Depois de ter sido examinado por um médico, a família foi aconselhada a levá-lo a um padre, mas Zélio foi levado a um centro espírita. Assim, no dia 15 de novembro de 1908, ele foi convidado a se sentar à mesa da sessão na Federação Espírita de Niterói, presidida na época por José de Souza, onde o médium incorporou um espírito e se levantou durante a sessão, foi até o jardim para buscar uma flor e a colocou no centro da mesa. Em seguida, Zélio incorporou espíritos que se apresentavam como negros escravos e índios e isso causou um desconforto no dirigente da reunião que chamou os espíritos manifestados de atrasados. Para a surpresa de todos, o espírito questionou se o julgamento das manifestações seria por causa de sua origem social e de cor. E assim, o espírito denominado de Caboclo das

Sete Encruzilhadas anunciou a criação da Umbanda, esclarecendo que seria a manifestação do espírito para a caridade, uma religião que fala aos humildes, simbolizando a igualdade que deve existir entre todos os irmãos, encarnados e desencarnados.

A primeira tenda umbandista criada no Rio de Janeiro em 1908 foi a Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade. Em 1918, por ordem do Caboclo das Sete Encruzilhadas, Zélio fundou outras sete tendas.

Segundo a “Gramática de Kimbundo” do professor José L. Quintão, (Bandeira, 1970), “‘Umbanda’ ou ‘embanda’ são oriundos da língua quimbunda de Angola, significando ‘magia’, ‘arte de curar’. Há também a suposição de uma origem em um mantra na língua adâmica cujo significado seria ‘conjunto das leis divinas’ ou ‘Deus ao nosso lado’”.

No Instituto Aruandê, a explicação espiritual que recebemos: UM = (Deus/ Olorum), BANDA = (Todos). As Divindades (Orixás) que regem o Universo e todos os seres. Ou seja, tudo o que Olorum criou, tudo o que vemos e muito além do que podemos mensurar.

O Sincretismo religioso precede a fundação da Umbanda. Aconteceu na colonização do Brasil devido a necessidade de preservar a cultura e a religiosidade. Os negros associaram as imagens dos santos católicos aos seus Orixás, como forma de burlar a opressão religiosa sofrida naquela época e assim continuarem a praticar e difundir o culto às forças da natureza.

Nos terreiros de Umbanda é natural encontrar as imagens dos santos católicos, não porque pensemos que os Orixás são os santos, mas pela relevância histórica de ambos, é honroso repassar aos mais novos a luta de nossos antepassados. O sincretismo também é importante para aquele consulente que vai para o terreiro, cheio de medo e desconfiança e, quando chega lá se sente confortável, pois encontra algo que reconhece como sagrado.

Figuras 01 e 02 - Altares da Casa



Fonte: Arquivos do Instituto Aruandê/Casa de Umbanda Mãe Maria

O sincretismo varia conforme o terreiro, eis alguns exemplos: Oxalá: Jesus Cristo; Oxum: Nossa Senhora Aparecida; Oxóssi: São Sebastião; Ogum: São Jorge; Iansã: Santa Bárbara; Xangô: São João Batista; Iemanjá: Nossa Senhora da Conceição; Obaluaê: São Lázaro; Omulú: São Roque; Naná:

Nossa Senhora Santa Ana; Orixá exu: Santo Antônio; Oxumarê: São Bartolomeu; Obá: Santa Joana D'Arc; Ossãe: São Benedito; Egunitá: Santa Sara; Ewá: Nossa Senhora das Neves; Logunedé: Santo expedito e Ibeiji: São Cosme e São Damião.

A Umbanda é uma religião agregadora, possui grande flexibilidade ritual e doutrinária, o que a torna capaz de adotar novos elementos. Assim, o elemento negro trouxe o africanismo, os indígenas trouxeram os elementos da pajelança, os europeus trouxeram o Cristianismo e o Kardecismo e, posteriormente, os povos orientais acrescentaram um pouco de sua ritualística à Umbanda, formando assim, o conhecido pentagrama Umbandista.

A Umbanda é uma religião espiritualizadora e mágica, cujo maior fundamento é a crença na existência de um Deus único (do dialeto yoruba Olorum) e Zambi (dialeto indígena), portanto, monoteísta. Olorum/Zambi é o princípio Criador do Universo em eterno movimento. O Umbandista crê nas Divindades ou Orixás, na imortalidade da alma e na reencarnação, crê na existência e manifestação de entidades espirituais para a prática da caridade como: caboclos, pretos velhos, exus, pombo giras, baianos, boiadeiros, marinheiros, crianças, ciganos, malandros, dentre outros.

Os espíritos (entidades) de luz que trabalham na Umbanda são organizados em linhas e falanges (legiões) de uma forma quase militar. Cada linha está sob a direção de um Orixá compreendido como emanções de Olorum, que atua sob a forma de energia, irradiações divinas que amparam os seres até que evoluam e desenvolvam seus dons naturais. As irradiações agem controlando e se unindo com as forças da natureza para manter o equilíbrio no planeta. Os espíritos nos rituais da Umbanda se enquadram nas seguintes categorias:

- **Caboclos:** espíritos que usam roupa indígena. São naturalmente guerreiros, poderosos e humildes. Trazem grande sabedoria espiritual, curam através de processos naturais, pois cultuam o equilíbrio através das forças da natureza.
- **Pretos Velhos:** espíritos que apresentam roupa de velhos escravos brasileiros. Representam a humildade, a força de vontade, a resignação, a sabedoria, o amor e a caridade. São ponto de referência para todos aqueles que necessitam: curam, ensinam, educam pessoas e espíritos sem luz.
- **Exus:** mensageiros dos Orixás, entidades mais próximas dos humanos, protegem as suas estradas, caminhos. Praticam unicamente o bem, são guardiões que agem contra perigos e inimigos. Se vierem para a magia negativa, não são exus e nem pertencem à Umbanda.
- **Pombo Giras:** entidades da linha da esquerda, sua função está relacionada à sensualidade. Elas frenam os desvios sexuais dos seres humanos, direcionam as energias sexuais para a construção e evitam as destruições.
- **Crianças:** São a alegria que contagia a Umbanda. Descem nos terreiros simbolizando a pureza, a inocência e a singeleza. Seus trabalhos se resumem em brincadeiras e divertimentos. São conselheiros e curadores, por isso foram associadas à Cosme e Damião, curadores que trabalhavam com a magia dos elementos.

Na Umbanda há diferenciação no ritual devido cada terreiro seguir as orientações do dirigente espiritual, entidade/guia e do dirigente terreno, sacerdote. Desta forma, cada lugar é comandado de acordo com a necessidade evolutiva local, convergindo na manifestação do espírito para a caridade. O

direcionamento deste artigo é do funcionamento do Instituto Aruandê, Casa de Umbanda Mãe Maria.

Qualquer pessoa, sem distinção, pode se tornar um membro da Umbanda. Inicialmente, ela toma conhecimento do estatuto interno, participa da corrente de estudos por seis meses no mínimo, até verificar se é o que realmente quer. Quando a pessoa decide é porque sentiu que aquela é a casa dela e segue para o primeiro fundamento que é o batismo.

O batismo, a defumação, o banho de Amaci, o banho de Abô, o casamento, o ritual de Axexê (passagem), Ipadê, bater cabeça, o cruzamento, o ponto de fogo, sacudimento, bater paó, as oferendas, são exemplos de rituais na Umbanda.

O ritual de batismo contém alguns elementos básicos como a água, ervas, pomba, o azeite de oliva, o sal, a vela. Durante esse ritual, a pessoa recebe os orixás de coroa dela, que é o orixá regente e o orixá adjunto. Bem como recebe padrinhos do plano terreno e padrinhos espirituais que têm funções específicas na caminhada espiritual do neófito. A quartinha é entregue na hora do batismo, dentro dela se coloca a água doce (representando a vida) e a pedra de Otá (representando a firmeza na fé, o elo com o Orixá), o médium deve lavar sua quartinha semanalmente e, nesse ato, cantar para o Orixá de coroa e bater o paó, respeitosamente.

Durante a cerimônia de batismo, a pessoa recebe uma vela que deverá guardar sempre na posição vertical, como se estivesse pronta para ser acesa, mas que só poderá acender com o intuito de pedir socorro espiritual em um momento de extrema necessidade.

A defumação é usada para purificar o ambiente. Através do seu aroma desfaz no ambiente todo o negativo expulsando os espíritos trevosos. No ritual das Giras umbandistas a defumação é feita com a mistura de alecrim, benjoim, incenso, alfazema e mirra. Em outros tipos de defumações são usadas

ervas de acordo com a necessidade da utilização. A defumação tem sempre caráter de limpeza ambiental e psicoespiritual.

Amaci significa lavagem da cabeça. Esse ritual consiste em um banho de ervas maceradas específicas, determinadas de acordo com o orixá de coroa do médium com a finalidade de prepará-lo para receber as energias vibrantes do terreiro, limpeza de sua aura e confirmar as entidades e Orixás que o acompanham, fortalecendo essa conexão com o sagrado.

O culto umbandista tem o nome de gira e os médiuns se organizam em formato circular, de pés descalços e de roupa branca geralmente. O uso da vestimenta branca transmite a sensação de asepsia, calma, paz espiritual, serenidade e outros valores de elevada estirpe. Isaac Newton, grande cientista do século XVII, provou que a cor branca contém em si todas as demais cores existentes, sendo que a Irradiação de Oxalá (branca) contém em sua estrutura cósmico-astrol todas as demais irradiações (Oxóssi, Ogum, Xangô, Yemanjá etc.). O vestuário uniforme e pés descalços também são utilizados para promover a humildade e a igualdade.

Pontos riscados são diagramas desenhados no chão ou na tábua de ponto como ângulos, retas, símbolos representativos, desenhos geométricos, pontos cardeais etc. representando a assinatura do Guia, a falange a que pertence, qual orixá o rege, que tipo de trabalho está comandando etc. A pomba é feita de terra, água e erva mineral. Serve para riscar um ponto. É a força esotérica da escrita astral, tem a função de abrir e fechar magia, é cruzada nas sete linhas da Umbanda, é um instrumento fundamental na Umbanda, é um fundamento.

Pontos cantados são as músicas e os cantos entoados ao som do atabaque como forma de louvor ou invocação. Atabaques são os instrumentos de toque, tocados por um Ogã ou curimbeiro. O toque do atabaque traz a força dos Orixás. É o segundo maior ponto de força em um terreiro. Quando se toca

é manipulada a força de todos os elementos e servem também para louvar os Orixás. Existem três tipos de atabaques: o atabaque maior é denominado de Rum (som grave), o médio de Rumpi (som médio) e o pequeno de Runlê ou Lê (som agudo).

Incensos, essências e aromatizadores servem para purificar, energizar e descarregar o ambiente e aqueles que estão presentes, conforme os guias manipulam suas propriedades.

O mel pertence a Oxum e é um potente veículo de ligação com a ancestralidade e o sagrado. Serve para “adoçar” uma oferenda. Também é usado para curar as feridas do espírito, ajudando a cicatrizar e curar mágoas. Para firmar um atabaque o mel é colocado dentro de um copo com água e se acende uma vela.

O Azeite de Dendê é um óleo extraído do coqueiro por nome dendezeiro. É de grande importância na Umbanda, substitui o sangue na hora de fazer oferendas para os Orixás. Serve para limpar os fundamentos e colocar no couro do atabaque.

As ervas queimadas dispersam seus princípios químicos no ambiente astro-etéreo-físico. São usadas na defumação para limpar, purificar e descarregar o terreiro antes das reuniões. As ervas frescas maceradas liberam prana (axé vegetal) pelo sumo das plantas, o que é muito importante no culto. Elas são chamadas de sangue negro, sem erva não tem axé.

A verdadeira “encruzilhada” dos Guardiões é situada na Natureza. Uma mata, um riacho entrecortado de pedreiras, onde o vento passeia livre e leve, locais onde elementos da natureza se cruzam, não está no campo físico, não é um cruzamento de caminhos, mas sim no campo astral, na combinação dos elementos que Olorum nos oferece através da natureza, (Ar, Fogo, Água, Terra, Vegetal, Mineral, Animal, Etérico Humano e Magnético Telúrico), formando o ciclo da vida e os segredos milenares deste mistério. É conhecido apenas pelos Guias Espirituais da Umbanda e a quem eles abrem o mistério.

A Oferenda na Umbanda é um ato livre através do qual se oferece aos Orixás e Guias elementos, principalmente relativos à alimentação, extraídos da natureza materiais (flores, frutos, sementes etc.) com o fim de homenagear aos Orixás e entidades e realizar a magia pelo trabalho, por parte dos espíritos, da contraparte etérica das oferendas.

Todos os alimentos têm vida, ou seja, tem axé, fluído vital. São extraídos da natureza, dos pontos de força dos orixás e guias espirituais. As entidades e orixás utilizam a energia que impregna o processo de oferenda para revertê-la em nosso próprio benefício ou no benefício de quem desejar, por meio de um processo conhecido como transmutação energética.

Figuras 03 e 04 - Oferenda aos Orixás e Guias



Fonte: Arquivos do Instituto Aruandê/Casa de Umbanda Mãe Maria

Entendemos que os terreiros de Umbanda genuínos não se utilizam do sacrifício de animais, pois o sangue (ejé) é substituído pelo sumo das ervas e pelo azeite de dendê. A oferenda mais valiosa é o que você traz no coração, então, ao oferecer é importante ter um propósito justo, de acordo com o amor incondicional do Criador.

Considerações finais

Pelo perfil agregador da Umbanda, de ser uma religião para pessoas de todas as classes sociais, o Instituto mantém um relacionamento dialógico e pacífico com toda a sociedade.

Através dos filhos da casa, prestamos atendimento gratuito em várias áreas, conforme a formação acadêmica de cada um como: fisioterapia, reiki, acupuntura, atendimento psicológico, educacional, oficinas diversas de terapia ocupacional como de pintura, para geração de emprego e renda, levamos palavras de conforto e doamos alimento para pessoas com essa carência. É um trabalho extenso, bem além do atendimento mediúnico, com objetivo holístico.

Através de parcerias com instituições como a UNEMAT, o Lions Club, Hospitais e outras, fazemos trabalhos diversos na área filantrópica, apresentações culturais e palestras educacionais com noções básicas sobre a Umbanda, a Umbanda e sua relação de respeito à natureza, a Umbanda e seus elementos, sincretismo religioso, dentre outros.

Entretanto, não podemos romantizar, ainda enfrentamos situações de rejeição, devido a demonização da nossa religiosidade, não somos bem recebidos em muitos espaços da sociedade. É uma grande luta da casa, mostrar que a Umbanda é paz e amor, tentando não impor, mas jamais nos escondermos, para que as pessoas conheçam para poderem respeitar.

Questões para reflexão:

Conhecer um pouco mais sobre a Umbanda ajuda a desconstruir uma imagem preconceituosa, histórica e culturalmente repassada pela sociedade?

Comparando com a sua vertente religiosa, é possível manter um diálogo harmonioso com as pessoas umbandistas e quais os aspectos sobre a Umbanda que mais te chamaram a atenção?

Autoria: Márcia Andréia Araújo.

Professora, Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Literatura e em Gestão em Saúde e Políticas Sociais. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT (2004). Mãe Pequena do Instituto Aruandê “Casa de Umbanda Mãe Maria”, de 2008 a 2014. Zeladora de Umbanda, desde 2015.

Correo electrónico: perfilaraujo@gmail.com

Lori Hack de Jesus. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT (2005). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras-FE-CIVEL (1985). Professora Efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, Campus de Juara-MT.

Correo electrónico: lori.hack@unemat.br

Referências

- Bandeira, A. (1970). O que é a Umbanda. São Paulo: Editora Eco.
- Federacao, E. (1941). Primeiro Congresso Brasileiro do Espiritismo de Umbanda: Trabalhos apresentados ao 1º Congresso Brasileiro de Espiritismo de Umbanda. Rio de Janeiro.
- Viera, I. (2016). Umbanda é declarada patrimônio imaterial do Rio de Janeiro, EBC. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-11/umbanda-e-declarada-patrimonio-imaterial-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 9 jun. 2021.

ESPIRITUALIDADES ANDINAS RELACIONALES

Sofía Chipana Quispe

Una invitación de aproximación al tejido

Este texto-textil presenta la interrelación de las sabidurías y espiritualidades ancestrales andinas, entrelazadas entre sí, formando un tejido vivo de vínculos recíprocos que restablecen el equilibrio y la armonía, a partir de las relaciones de mutualidad y correspondencia. De esa manera, se posibilita la reconstitución e interacción de la Comunidad de la Vida, el *Ayllu*, en la que conviven diversos seres, y desde la que el *jaq'e* –la persona en vínculo con su ancestralidad– sostiene sus resistencias y reexistencias a partir de la crianza del buen vivir.

Entretejiendo las espiritualidades relacionales

La espiritualidad, para los pueblos andinos, se sostiene en la constitución del *ser en relación*, asumida desde el principio ancestral de la *crianza mutua de la vida*. Este se expresa en las cosmovivencias que manifiestan las resistencias y reexistencias

de los pueblos andinos, para seguir siendo y estando, desde la autodeterminación, en sus sistemas organizativos comunales.

A su vez, será desde las espiritualidades que se leen las historias transgresoras, las cuales buscaron, una y otra vez, la sanación de los *territorios tierras* y los *territorios cuerpos*, pues supuso la comprensión de que sus cuerpos violentados por la imposición colonial tenían la posibilidad de incorporarse desde la conexión con la *Qamasa*, la fuerza vital que hace posible el restablecimiento del equilibrio y de la armonía en la *Pacha*, cosmos.

Beber de las sabias milenarias permite reconocerse en una historia cósmica sagrada que fluye en los ciclos dinámicos del cosmos, en la que se admite que todo tiene su tiempo y espacio. En ese principio, desde el que se generan los vínculos necesarios en la *Pacha*, se integran, incluso, algunos símbolos de la religión impuesta, el cristianismo, interpretados a partir de las propias cosmovivencias, divergiendo significativamente con los dogmas y el catolicismo popular.

En este proceso, será preciso reconocer que los pueblos andinos son parte de aquellos a los que cortaron sus etapas y no les permitieron ser. Se trata del resurgir de las espiritualidades ancestrales de la clandestinidad, por lo que los sabios andinos hacen ver la diferencia entre religión y espiritualidad. Las espiritualidades no se equiparan a las religiosidades populares vinculadas al cristianismo y su tutelaje, como lo plantea acertadamente Sylvia Marcos, desde su experiencia del caminar con organizaciones indígenas:

La “espiritualidad indígena” no es asunto de iglesia, de devoción personal o de creencias individuales. Es aquello que unifica e identifica a las colectividades; que les da cohesión. Es lo que se recupera de los ancestros, lo que dota de sentido a sus luchas políticas y sociales (2013, p. 122).

Por su parte Josef Estermann, desde su aproximación a los pueblos andinos de Perú, precisa que la espiritualidad:

No se limita a un cierto campo o a ciertas instituciones y especialistas, sino que está presente en todos los aspectos de la vida, desde el nacimiento hasta la muerte, desde la siembra a la cosecha, y por supuesto en todo lo que tiene que ver con la mejora de las condiciones de la vida (2008, p. 59).

Como ya dijimos, la espiritualidad andina, por su carácter relacional, está plenamente entretrejida en la vida de los pueblos, como lo afirma la teóloga aymara Vicenta Mamani: “La espiritualidad es parte de la identidad cultural y viceversa, porque no hay identidad sin espiritualidad, ni espiritualidad sin identidad” (1999, p. 25).

Por lo tanto, no se trata de una espiritualidad dualista que separa las realidades contrapuestas, sino, más bien, desde la concepción de dualidad, se asume que las realidades y seres están compuestos de fuerzas que no se comprenden solas o son únicas, se viven en reciprocidad y complementariedad. Son fuerzas denominadas paritarias y plurales.

Las fuentes de las espiritualidades

Desde las experiencias de enajenamiento y las políticas de asimilación que viven los pueblos andinos, se asume que las espiritualidades se tejen con los hilos rotos y quemados, por lo que sus fuentes están en el vínculo con la ancestralidad. No se trata solo de sostener tradiciones, usos y costumbres, sino de generar enlaces por medio de la relación con la fuerza ancestral que habita en los territorios comunales, como son los *Apus* (montañas, cumbres, glaciares), las *Awichas* (lagunas, fuentes

de agua, ríos) o las *Pakarinas*, lugares donde están los cuerpos semillas de los antepasados. Las espiritualidades se fundamentan en el restablecimiento de los ligámenes con la ancestralidad humana y su transformación cósmica, como lo plantea la sabiduría de los amautas, sabios, “todo lo que hay en el Cosmos hay en ti. Tú eres cosmos” (Reinaga, 1978, p. 22).

En ese sentido, desde la espiritualidad ancestral se recupera la conciencia de que “todos los tipos de seres vivientes dependen de otros para su existencia y se entrelazan en un inmenso tejido que evoluciona continuamente” (Arnold, 2017, p. 19). Al entrelazarse, los seres vivientes establecen interrelaciones dinámicas, consideradas la crianza mutua de la vida, pues implican ciertos códigos éticos de convivencia en un determinado territorio, donde cada ser vive su propio desarrollo, adquiriendo la vitalidad de otros seres. Se trata de una comunidad de crianzas, donde todos crían y se dejan criar.

Lo anterior significa que la comunidad humana debe considerarse en reciprocidad con los protectores (*uywiris*) de los animales, (*ispallas*) de los seres que se producen y de otros seres a los que hay que ofrecer ciertas ritualidades, como muestra de gratitud por proporcionarles la vida y protegerlos. Gracias a esta relación, es posible generar el cuidado y el consumo responsable. Precisamente por ello, la caza indiscriminada o el maltrato de cualquiera de esos seres, será censurada en la comunidad.

Finalmente, es fundamental rescatar que las fuentes que resguardan el vínculo con la ancestralidad son las mujeres quienes se resistieron a no ser despojadas o colonizadas completamente. Ellas supieron tejer la vida que se rehúsa a morir, como asevera Mamani: “la mujer aimara es el sujeto protagonista y contribuye a la identidad y la espiritualidad desde las prácticas comunitarias” (Mamani, 1999, p. 107). A su vez, para Marcos, “las mujeres están recapturando, de manera activa,

espiritualidades ancestrales para descolonizar aquellos universos religiosos que fueron forzadas a adoptar históricamente” (2002, p. 4). En ese sentido, son ellas quienes –desde la unión con la ancestralidad– recrean la vida de los pueblos. Lo hacen, por ejemplo, a partir de sus vestimentas impuestas, a las que fueron dando sus propios matices, ya que, mientras van transformándose, también se crean y se transforman a sí mismas.

Pregunta para dialogar:

¿Qué interpelaciones ofrecen las espiritualidades relacionales andinas a las religiones que se sostienen en la noción dualista y binaria de sus espiritualidades?

Autora: Sofía Chipana Quispe

Es integrante de la Comunidad de Sabias y Teólogas de Abya Yala y de la articulación de Teología Andina de Perú, Bolivia y Argentina. Cuenta con diversos aportes en torno a las sabidurías y espiritualidades ancestrales.

Correo electrónico: warmi_pacha@hotmail.com

Bibliografía

- Arnold, D. (2017). Hacia una antropología de la vida en los Andes. En Galarza, Heydi (ed.), *El desarrollo y lo sagrado en los Andes* (pp. 11-40). La Paz: ISEAT.
- Esterman, J. (2008). El mercado religioso y la Religión del Mercado. En ISEAT, *Religión y desarrollo en los Andes*. La Paz: ISEAT.
- Marcos, S. (2013). *Mujeres, indígenas, rebeldes, zapatistas*. México: Eón.
- Mamani, V. (1999). *Identidad y espiritualidad de la mujer aymara*. La Paz: Misión de Basilea-Suiza y Fundación SHI-Holanda.
- Reinaga, F. (1978). *La Razón y el Indio*. La Paz: PIB.

ESPIRITUALIDAD DEL PUEBLO MISKITU

Mercedes Tinoco Espinoza

El pueblo miskitu forma parte de los pueblos indígenas que habitan en la Costa Caribe de Nicaragua. Se estima que los habitantes de las regiones del Caribe nicaragüense ascienden a 370 518, en la RACCN, y a 336 234, en la RACCS. El pueblo miskitu se ubica mayoritariamente en la región norte, aunque hay presencia en la región de la Costa Caribe Sur de Nicaragua. En el municipio de Puerto Cabezas, se registran 77 544 habitantes y en Waspam, 53 807, que representa el 6,62 % de la población total del país.

La mayor concentración del pueblo miskitu se ubica en la Región Autónoma de la Costa Caribe Norte RACCN, en el municipio de Puerto Cabezas y Waspam río Coco, en el que se observan tres grandes núcleos de identidad con muy ligeras variaciones lingüísticas: los prinzu, de la zona de los Llanos y las riberas del río Prinzipolka; los Tawira (Bawica), del área de Sandy Bay y desembocadura; y los Wangky, que habitan los llanos costeros del norte y las riberas del río Wangki (Romero, 2007).

Para el pueblo miskitu, la espiritualidad se manifiesta, según lo expresa Cox Molina (2016), a través de la siembra

colectiva. Este proceso incluye sembrar la tierra, limpiar y cosechar juntos. Luego, viene la repartición de las primeras cosechas para los que no tienen; de igual manera, hay otras manifestaciones de espiritualidad, como el hecho de construir o reparar casas, conocido como *mano vuelta*; asimismo, acciones para socorrer al necesitado, al extranjero, al que no posee. La mejor práctica de la espiritualidad es hacer propio el problema ajeno.

La espiritualidad se expresa a través de una fuerte vinculación con la naturaleza. La relación del hombre con ella es fundamental para la sobrevivencia, porque las plantas medicinales tienen vida. Haciendo un uso adecuado de estas se consiguen resultados positivos. Todos los elementos son animados (porque tienen alma y espíritu) y con cada uno es necesario dialogar, establecer lazos en el marco del respeto e invocar su ayuda, ofrendar y agradecer constantemente.

Cox Molina (2016) menciona el hecho de contar con árboles poseídos por espíritus; de esta manera, se ha seleccionado una variedad de ellos con poderes y que pueden dañar al que se atreve a dañarlos. Entre los elementos de la naturaleza que tienen carácter sagrado están cerros, barrancos, profundidades de la tierra, agua, bosques, el espacio aéreo, las nubes, el trueno, el relámpago; y muchos animales son protegidos por sus amos de las montañas como Duende, Aubiya y Liwa mairin. Lo mismo sucede con la vida hidrográfica (Cox Molina, 2016).

En la cosmovisión del pueblo miskitu, la espiritualidad es energía, esencia y acción. Señala Cox Molina (2016) que el espíritu está dentro de la materia (los seres humanos, los animales, las plantas y los minerales). Resalta que en estos elementos está la relación intrínseca con el cosmos, donde se conjugan las fuerzas energéticas de los seres que habitamos la tierra.

Refiriéndose a la espiritualidad indígena, Cox Molina (2016) subraya la importancia de la interrelación entre todo lo que existe en el universo; de ahí la integralidad de la cosmovisión indígena. Define a la comunidad miskitu como un espacio en el que es posible la consecución del buen vivir de todas las personas. Algunas categorías importantes en esta espiritualidad son: *pana pana* (en cooperación), *taika nani daknika* (círculo de familiares), *bakahnu* (juntos), *yuiپی* (compartiendo), *ta baiki* (ayudando), *laman lakara* (en paz), *kupia kumi lakara* (viviendo en armonía).

La espiritualidad es la base de los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas. De ella, se desprenden los principios y valores que han guiado las políticas y actividades comunitarias. Esto ha dejado su reflejo en el marco legal del país en materia de derechos de los pueblos indígenas, consignados en la Constitución: allí encontramos temas relacionados con el manejo de los recursos naturales, formas de organización y administración, así como los aspectos atinentes a la educación, contemplados en la Ley 28, Ley general de educación (Ley 582), Ley 445, Ley de lenguas, Ley de medicina tradicional. Todos estos aspectos incluidos en el marco legal son parte de la vida de los pueblos indígenas y, particularmente, del pueblo miskitu.

La práctica de la espiritualidad tiene, en sí misma, una función social: restablecer el equilibrio de los desórdenes ocasionados por la transgresión y la ruptura de las normas; curar enfermedades provocadas por las malas influencias o la hechicería o bien, hacer volver el alma perdida de la persona y velar por la unidad de los pueblos de tradición (Cox Molina, 2016).

El ritual del *sihkrutara* es la forma que tiene el pueblo miskitu de establecer comunicación con el *isigni* o espíritu de los antepasados. De esta manera, se mantiene vivo el conocimiento tradicional indispensable para la vida de las

comunidades (Wilson *et al.*, 2012). La forma de ser de los personajes más destacados del *sihkrutara* convierte a este relato en una ceremonia de memorialización de los muertos, en un rito que perpetúa, pero también reconfigura, el propio mito, la espiritualidad, la solidaridad, la preservación de costumbres sociales, económicas y religiosas (Cox, 2013 y Cox, 2015).

La manera de narrar el *sihkrutara* hace del relato una significativa tradición comunitaria que promueve la comprensión de una cultura enraizada en la riqueza de su narrativa. *Sihkrutara* reivindica la espiritualidad como parte vital de su propia cultura. Evoca la ritualidad y lo sagrado de la muerte, los muertos y el drama por la pérdida en el contexto de una sociedad que desde su narrativa apela a mantener intacta la tradición. Representa el enigma del amor, de la muerte, del dolor, una relación con el pasado, perdurable en el presente, y una parte fundamental del imaginario colectivo del pueblo miskitu. Es la visión que este pueblo tiene de la dimensión extraterrenal del mundo del más allá o del mundo de los muertos (González, 2001, citado en Paíz Malespín, 2016).

Así pues, desde la cosmovisión del pueblo miskitu, la relación del hombre con la naturaleza es fundamental para la sobrevivencia, situación que es compartida por otros pueblos indígenas del mundo, particularmente de América Latina.

La espiritualidad del pueblo miskitu está estrechamente interrelacionada con la naturaleza, los seres vivos y los muertos. Permite mantener el equilibrio con la naturaleza, así como la armonía en la convivencia colectiva e individual.

Pregunta para dialogar:

Desde la cosmovisión del pueblo miskitu, la espiritualidad forma parte de la vida misma, se expresa en la armonía y el equilibrio con la naturaleza, en la convivencia colectiva.

¿De qué manera puede la educación religiosa ayudar a superar el individualismo y la cultura del consumismo que afectan la convivencia y amenazan la vida en el planeta?

Autora: Mercedes Tinoco Espinoza

Doctora en educación. Docente investigadora y directora del sistema bibliotecario de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8582-6896>

Correo electrónico: merceditinoco@gmail.com

Bibliografía

- Cox, A. (2014). La espiritualidad y cosmovisión en el Caribe de Nicaragua. *Revista Universitaria Del Caribe*, 14(1), 39. Recuperado de <https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/Caribe/article/view/354>
- Cox Molina, A. (2011). El vuelo del alma, cosmovisión miskitu. Managua. Recuperado de <http://repositorio.uraccan.edu.ni/96/>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censo. (2006). *Censo de población IV de vivienda*. Managua: INEC.
- Paiz Malespin, G. (2016). El sihkrutara, en la narrativa y en la memoria del pueblo miskitu. *Ciencia e Interculturalidad*, 18(1), 80-91. ISSN 1997-9231. Recuperado de <http://repositorio.uraccan.edu.ni/76/>
- Romero Arrechavala, J. (2007). *Historia de la Costa Caribe de Nicaragua*. Managua: Grupo editorial Acento. Recuperado de <https://www.inide.gob.ni/docs/biblio/Anuario2007.pdf>

ESPIRITUALIDADES CIGANAS NO BRASIL

Brigitte Grossmann Cairus

Estudos históricos, linguísticos e genéticos sugerem que os antepassados dos ciganos, ou roms, ou roma, emigraram do Norte da atual Índia, das regiões do Punjab e Rajastão, entre os séculos VI e XI, cruzaram então o Oriente Médio e entraram na Europa, por volta do século XIV. Alguns ciganos, como os Nawar, ficaram no Oriente Médio e se espalharam principalmente em regiões como a Síria, o Egito e a Palestina. A maior parte dos ciganos ocidentais na atualidade se autodenomina “rom” (com o plural roma na maioria dos dialetos) e seu uso se tornou popular na Europa após o primeiro congresso Internacional da União Romani em 1971, Londres.

Rom pode por vezes ser usado como termo de identificação comum entre os quatro principais grupos de ciganos existentes no Ocidente - rom, sinti, romanichal e calon - ou apenas usado para representar os ciganos provindos da Europa Oriental. Rom é geralmente considerado como cognato da palavra indiana *dom*, cujo significado original era “homem”.

Jorge Bernal (2003) acredita que a população cigana na América Latina, cerca de 1.500.000, está fortemente concentrada no Brasil, onde entre 800.000 e 1.000.000 de habitantes se identificam como ciganos. O número total poderia ser maior, já que muitos ciganos negam suas origens.

O Brasil recebeu dois grandes grupos de ciganos, os calons ibéricos e os roms extraibéricos, provindos da Europa Oriental. Os primeiros chegaram aqui já no século XVI, muitas vezes através do degredo para as colônias. Estes últimos migraram muito mais tarde, a partir de meados do século XIX, de diferentes regiões da Europa e, apesar de apresentarem uma identidade étnica cigana supranacional (Guimaraes, 2012, p.10), compartilham entre seus grupos mais de uma nacionalidade, incluindo a italiana, a tcheca, a romena, a húngara, a iugoslava, a russa e a grega. Devido aos laços transnacionais e as múltiplas diásporas a que uma família ou grupo cigano poderia sofrer durante o século dezenove e vinte, não era incomum terem mais de uma nacionalidade. Segundo Teixeira (2007), a maior parte dos ciganos Rom migrou para o Brasil no final do século XIX, juntamente com a primeira grande onda migratória de italianos, alemães, poloneses, russos, japoneses e gregos após a abolição da escravatura. A segunda onda migratória de europeus, em que se incluíam os roms, ocorreu durante a Era Vargas e a Segunda Guerra Mundial, período caracterizado pela campanha de nacionalização e pela construção de uma nova identidade brasileira marcada pela assimilação dos recém-chegados (Cairus, 2018).

Figura 1 - Casamento dos ciganos Rom Savo Iovanovitchi e Maria Nicolich em Curitiba, 1948



Fonte: Cortesia do arquivo pessoal de Claudio Iovanovitchi.

Segundo depoimento de Claudio, Maria Nicolich foi a primeira esposa de Savo Iovanovitchi. O casamento havia sido imposto e durou pouco tempo. Meses depois do casamento, Savo fugiu com Sveta, mãe de Claudio, e desta união duradoura o casal teve cinco filhos. O que impressiona na foto são as roupas tradicionais das mulheres Romis em contraste com os ternos ocidentais dos Roms, além do semblante sério e altivo de todos os partícipes da foto.

A aculturação tem sido uma situação ambígua para os ciganos Roms, que continuam a ser tratados com um alto grau de rejeição e exclusão da sociedade brasileira, apesar de sua presença no país desde o século XVI e sua contínua migração para Brasil. Ao mesmo tempo, os ciganos mantêm uma aura de liberdade e misticismo no imaginário cultural brasileiro que se reflete na literatura, nas novelas e até mesmo na Umbanda. Os Roms brasileiros percebem a si mesmos como pessoas diferentes e continuam a manter uma identidade baseada na

linguagem (Romanie), mitos, valores, crenças, símbolos e clãs e laços de parentesco dentro e fora do Brasil.

No que tange à espiritualidade dos povos ciganos podemos dizer, de modo geral, que as mais fortes características seriam a pluralidade religiosa e o sincretismo religioso (Shimura, 2014). Os Roma não seguem uma única fé, em vez disso, costumam adotar a religião predominante do país onde vivem. Deste modo, os ciganos nas Américas e em alhures podem ser católicos, muçulmanos, pentecostais, protestantes, anglicanos, batistas, budistas e umbandistas. Podem também, através do nomadismo, apresentar mais de uma afiliação religiosa, de acordo com as dinâmicas culturais e sociais.

A aparente liberdade religiosa é comum porque os ciganos se apegam como fator identitário, sobretudo, à prática de seu sistema particular de crenças, originários do hinduísmo indiano. Estas crenças subsistem, em âmbito privado, através de práticas cotidianas independentes dos processos de adoção religiosa. No caso dos Roma, estas crenças manifestam-se através de um conjunto complexo de regras que governam questões como limpeza, pureza, respeito, honra e justiça. Essas regras são chamadas de *Romano* que implica um etos moral cigano que abrange noções de dignidade e de respeito. *Romanipé* designa a cosmovisão cigana e consiste em viver uma vida pura.

Os ciganos que não têm ou não seguem o *Romano* não são considerados ciganos porque carecem de ciganidade. *Romanipé* é necessário para uma vida espiritualmente equilibrada que é conhecida como *kintala*, termo que alude ao equilíbrio, semelhante ao karma. Entrar em contato com coisas sujas ou viver uma vida impura ou *marimé*, afeta sua *kintala*. Portanto, a vida gira em torno de regras estritas que limitam o contato com essas coisas e evitam a contaminação de coisas puras.

O valor de *marimé* define a forma e os limites do seu universo natural e espiritual, interação social, funções

judiciais, muitos dos seus ritos e suas interações com os gadjé (não-ciganos). *Marimé* pode ser traduzido como “poluição ritual ou algo a ser evitado”. De fato, tanto sua definição quanto sua expressão são complexas. Pode ser basicamente dividido em questões de corrupção e rejeição social, ambas chamadas de *marimé* e que se influenciam mutuamente. Em termos de *marimé* como impureza, todas as coisas são classificadas como *wuzho* (puro) ou *marimé* (impuro / contaminado). A oposição *wuzho* / *marimé* é expressa de várias maneiras: o corpo superior e inferior, o corpo interno e externo, o território interno e externo e, por extensão, o cigano e não cigano (*Gadjé*).

Essas distinções permeiam hábitos cotidianos como lavar e comer, papéis de idade e sexo e contato com os colegas ciganos e com os Gadjé. O corpo é o “mapa” mais imediato da distinção entre *wuzho* / *marimé*. A parte superior do corpo, especialmente a boca, devido à sua capacidade de ingerir alimentos no corpo, é o *wuzho*. A parte inferior do corpo, especialmente os genitais, é *marimé*. Como o status de *marimé* é transmitido de objeto a objeto por meio do contato, todas as roupas da parte superior do corpo são lavadas separadamente das roupas da parte inferior do corpo, em recipientes separados, reservados exclusivamente para essas roupas. As roupas femininas, por causa do status de *marimé* das mulheres (devido à menstruação), são lavadas separadamente (Okely, 1983; Sutherland, 1987; Yoors, 1987).

A religiosidade e espiritualidade ciganas desenvolvem sinais identitários que podem ser ao mesmo tempo marcantes e fluidos. Segundo Igor Shimura, o cristianismo vivenciado em um acampamento itinerante calom tem uma forte característica ecumênica e o formato religioso se adequa ao seu jeito cigano, ou seja, torna-se “ciganizado”. Shimura cunhou a religiosidade sincrética destes ciganos como “duvelismo”, um sistema de crenças parecido com o hinduísmo, em que o deus

étnico duvé manifesta-se de forma diversa, com diferentes formas e atributos. (Shimura, 2017, p. 76-77).

Figura 2 - Simbolismo da cor em um matrimônio calon



Fonte: Cortesia do arquivo pessoal do Padre Jorge “Rocha” Pierozan, s.d.

Interessante notar a simbologia das cores na indumentária calon: no dia do matrimônio, não só a jovem noiva, mas também sua família, se vestem de branco, a cor da pureza.

A temática multirreligiosa é central para a compreensão da identidade cigana e inclui, no contexto brasileiro, elementos do catolicismo (Rosso, 1992; Gasparet, 1999), evangelismo, islamismo, religiões espiritualistas (Maia, 2014) e de tradições de matriz africana (Thiele, 2006). Dentre estas, já existe, por exemplo, num contexto europeu, uma etnografia substancial a respeito do pentecostalismo transnacional e etnicizado dos ciganos espanhóis e portugueses ligados à Igreja Filadélfia, nascida na França nos anos cinquenta, e que chegou na Espanha em 1965 (Delgado, 2006, p. 487) e em Portugal por volta de 1970 (Llera Blanes, 2003). No Brasil houve também um alto número de conversões realizadas ao pentecostalismo e ao evangelismo de

modo geral entre comunidades roms e calons em todo território nacional, principalmente a partir da década de 1990 em diante.

É importante frisar também que os imigrantes ciganos e seus descendentes não somente se adaptaram à cultura brasileira, eles também a influenciaram enormemente, especialmente ao longo das últimas quatro décadas. A presença de espíritos ciganos na Umbanda, uma religião extremamente ecumênica que mistura espiritualismo kardecista, Candomblé, Hinduísmo, Budismo e o Catolicismo (Hess, 1987) é um grande exemplo de como a ciganidade é encarada de forma positiva como um elemento vital da cultura brasileira dos seguidores da Umbanda, especialmente em grandes centros urbanos, como o Rio de Janeiro e São Paulo.

Os seguidores da Umbanda que podem receber um desses espíritos ciganos, geralmente usam roupas ciganas para cerimônias (saias longas, lenços de seda e muita bijuteria) e na privacidade de sua casa possuem altares com imagens da santa Sara Kali (a santa cigana) e objetos como um copo ou uma faca cigana para agradecer e receber favores dos espíritos.

Figura 3 - Altar dedicado à Santa Sara Kali e aos espíritos ciganos



Fonte: Disponível em: <<http://gitanaamaya.blogspot.com/2011/03/magia-cigana.html>> Acesso em: 9 ago. 2021.

O fenômeno intercultural que ocorre aqui é a criação de uma segunda identidade para estes moradores multiétnicos urbanos, que se identificam com o etos cigano, incorporaram símbolos ciganos em suas vidas diárias e se chamam “ciganos de coração”. Estes “ciganos espirituais ou imaginários” também estão presentes em outros festivais e rituais como os que se realizam a 24 de cada mês no Parque Garota de Ipanema em Arpoador, Rio de Janeiro, organizado pela líder cigana Kalderasch Mirian Stanescon. Neste festival, em honra de Santa Sara Kali, uma das mais reconhecidas santas em todo o mundo, ciganos “reais” e imaginários se reúnem para venerar a santa e fazer representações, elevam seus espíritos e constroem uma identidade abrangente que mistura elementos brasileiros com elementos ciganos (Cairus, 2019).

Questões para reflexão:

De que forma os ciganos são invisíveis e discriminados por sua alteridade cultural e espiritual e de que modo se tornam visíveis através dos mesmos atributos?

No que difere a pluralidade e o sincretismo religioso dos ciganos em relação às práticas espirituais de outras minorias brasileiras e latino-americanas, como as indígenas por exemplo?

Autoria: Brigitte Grossmann Cairus

Doutora em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Possui Mestrado em História da Diáspora Africana pela York University, Canadá e Bacharelado com Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente é docente do polo de Educação à Distância - NEAD da Uniasselvi em Indaial, Santa Catarina e colabora como pesquisadora com o Laboratório de

Estudos sobre Etnicidade, Racismo e Discriminação –LEER na Universidade São Paulo – USP e com o Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD) do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - (PPGDR) da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Correo electrónico: cairusb@gmail.com

Referências

- Cairus, B. (2019). Ciganos Roms no Brasil. *(In)visibilidades, Imagens e Identidades Diaspóricas na Contemporaneidade*. [Tese de doutorado, Universidade do Estado de Santa Catarina].
- Cairus, B. (2018). A construção das identidades diaspóricas dos ciganos brasileiros. *Revista USP*, 117, textos. Disponível em: <http://jornal.usp.br/especial/revista-usp-117-a-construcao-das-identidades-ciganas-no-brasil>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- Bernal, J. (2003). The Rom in the Americas. *UN Sub-Commission on Promotion and Protection of Human Rights*.
- Delgado, M. (2006). Gitanos Pentecostales. Una mirada antropológica a la Iglesia Filadelfia en Andalucía. *Revista de Antropología Social*, Universidad Complutense de Madrid, 15.
- Fraser, A. (1995). *Gypsies (Peoples of Europe)*. 2. ed. Blackwell, Oxford.
- Gasparet, M. (1999). *O rosto de Deus na cultura milenar dos ciganos: pastoral dos nômades*. São Paulo: Paulus.
- Guimaraes, M. (2012). *O Associativismo Transnacional Cigano: Identidades, Diásporas e Territórios*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo].
- Hess, D. (1987). The Many Rooms of Spiritism in Brazil. *Luso-Brazilian Review*, 24 (2), 15-34.

- Kalaydjieva et al. (2005). A newly discovered founder population: the Roma/Gypsies, *BioEssays*, 27 (10), 1084-1094.
- Llera, R. (2003). Nacer no culto. Modalidades de acesso ao movimento evangélico cigano em Portugal. *Religião e Sociedade*, 23 (1), 107-131.
- Maia, C. (2014). *Posso ler a sua mão? Uma análise da tenda cigana espiritualista Tzara Ramirez*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro].
- Okely, J. (1983). *The traveller-Gypsies*. Cambridge; New York; Cambridge University Press.
- Rosso, R. (1992). *Ciganos: Um Povo de Deus*. Fundação M. Resende Costa.
- Shimura, I. (2014). *Duvelismo: identidade e pluralidade religiosa cigana*. Londrina: Descoberta.
- Shimura, I. (2017). *Ser cigano: identidade étnica em um acampamento Calon itinerante*. Maringá: Amazon.
- Sutherland, A. (1987). *Gypsies, The Hidden Americans*. Prospect Heights, Ill.; Waveland Press.
- Teixeira, R. (2007). *Ciganos em Minas Gerais: uma breve história*. Belo Horizonte: Crisálida.
- Thiele, M. (2006). *Trickster, Transvestiten und Ciganas, Pombagira und die Erotik in den afrobrasilianischen Religionen*. Berlin: Leipziger Universitätsverlag.
- Yoors, J. (1987). *The Gypsies*. Prospect Heights, Ill.; Waveland Press.

TAROT

Andrés Marote Trejos

El tarot es una baraja compuesta por 78 cartas que se divide en dos subgrupos, comúnmente denominados *arcanos mayores* y *arcanos menores*. El primero consta de 22 cartas que muestran escenas o personajes de gran fuerza simbólica; el segundo contiene 56 cartas que se dividen, a su vez, en cuatro palos, tradicionalmente llamados *bastos*, *copas*, *espadas* y *oros*, cada uno con 14 cartas numeradas del 1 (o *as*) al 10, más cuatro *figuras* que no tienen número y que usualmente llevan el nombre de *paje* o *sota*, *caballero*, *reina* y *rey*.

Alcanzó la forma descrita en el norte de Italia, en el siglo XV. Desde el siglo anterior, existían ya las cartas de juego, conocidas como *naib*, palabra de la que procede el término *naipe*; pero, es con la incorporación de los arcanos mayores, llamados inicialmente *triumfos*, que llega a conformarse el *tarocco*, juego en que, entre otras reglas, el triunfo con el número mayor *triunfaba* sobre el menor. *Tarot* es la palabra con la que se le conoció en Francia.

A partir del siglo XVIII, la popularidad del Tarot aumentó considerablemente, en parte gracias a la atención que le prestó el ocultismo, el cual, como contraste al racionalismo de la Ilustración, experimentó un crecimiento significativo.

Esta estrecha relación entre ocultismo y tarot no es casual. Su riqueza simbólica es evidente y lo convierte en una herramienta alegórica sumamente eficaz. Sin embargo, eso no justifica las abundantes teorías que surgieron, carentes de pruebas, sobre su origen egipcio, hebreo, caldeo, cántaro o extraterrestre, por mencionar solo algunas. El tarot nació como un juego y si bien su desarrollo coincidió con la invención de la imprenta, en sus orígenes, fue a menudo pintado a mano, a veces con gran calidad artística; así, de juego en juego y de artista en artista, fue tomando forma. No eran en un principio 22 sus arcanos mayores, sino que la cantidad variaba entre una y otra versión, lo mismo que sus temas y el orden en que aparecían; por tanto, tampoco podemos pensar en un grupo de sabios encerrados en determinado sitio y creándolo en un solo momento, tal como también se ha especulado. Más que el producto de un esfuerzo consciente, colectivo o individual, el diseño del tarot parece tener que ver con el inconsciente. En su momento, adoptó la iconografía medieval europea, pues es el contexto que lo vio nacer, con sus muchos elementos cristianos que, a su vez, habían absorbido motivos de las culturas paganas. Con el paso de los siglos, su contenido y su forma no han hecho más que enriquecerse, se ha convertido en el fruto, siempre renovado y cambiante, de un tejido de tradiciones contradictorias, incluso, entre sí, que lo han llevado a ser lo que es ahora.

Hoy, la creación de barajas de tarot en el mundo es tan fecunda como diversa y, aun así, sigue siendo un reflejo del alma humana en su grande e infinita complejidad. Más aún: esto último es la razón por la que no dejan de producirse nuevas versiones. Los escritos de Carl Gustav Jung (1875-1961) pueden ser una explicación para este fenómeno. Jung planteaba “una estructura interior dentro del inconsciente en lugar de una masa desordenada de represiones e instintos” (Peat,

1989), estructura que estaría formada por cuatro funciones psicológicas: intuición, sensación, pensamiento y sentimiento, que en el tarot corresponden, respectivamente, con copas, oros, espadas y bastos; las dos primeras, funciones receptoras e irracionales, y las dos últimas, activas y racionales.

Jung viajó más y más profundamente a las zonas ocultas de su mente y, en un sueño, simbolizó a su mente como una casa con un sótano oculto que contenía una trampilla que conducía a una caverna prehistórica aún más remota. Jung estaba empezando a descubrir una zona profunda y universal de la mente, la que más adelante llamaría el inconsciente colectivo (Peat, 1989).

En ese inconsciente colectivo, se encuentran los contenidos inconscientes compartidos por toda la humanidad, entre ellos, los *arquetipos*, que son los arcanos mayores. Este complejo panorama psíquico es el que se refleja en la estructura del tarot y lo transforma en una especie de libro pictórico que habla de la identidad humana con toda su inabarcable multiplicidad. Por eso, no es extraño que, con el tiempo, las imágenes de las cartas se hayan emancipado de la iconografía medieval que les dio su primera apariencia, para adoptar formas más inclusivas, aportando valiosas contribuciones simbólicas al feminismo, a la diversidad sexual y étnica, a la pluralidad en la cultura y en las espiritualidades, etc.; asimismo, proponiendo múltiples y abundantes miradas a ese espacio profundo e infinito que todas las personas compartimos y que llamamos *inconsciente colectivo*.

Lo antes expuesto es precisamente la razón por la que no podemos reducir el tarot a una práctica de adivinación, como si fuese lo único que se puede hacer con una herramienta tan rica en simbolismo y tan vinculada con la esencia humana. La

necesidad de conocer el futuro existe desde las civilizaciones más antiguas. La Biblia, por ejemplo, abunda en condenas a la adivinación, lo cual demuestra que era una práctica habitual en su contexto; incluso encontramos, en 1 Sm 28, 6, “un pequeño catálogo de medios adivinatorios permitidos: «ensueños, *urim* (suertes) y profetas (legales)»” (Piñero, 2001). El *urim*, junto con el *tumim*, eran objetos que el sumo sacerdote “echaba” para conocer la voluntad de Dios en asuntos nacionales. Si bien el tarot no existía entonces, este método de las suertes es el mismo que utiliza en la actualidad. Posteriormente, en la Europa medieval donde nace el tarot como un juego de cartas, fue popular la práctica de la *bibliomancia*, método de adivinación que consistía en abrir al azar ciertos libros de carácter especial, entre ellos la Biblia, para obtener un oráculo; esta técnica evolucionó hasta utilizar dados para saber el capítulo y versículo que se debía consultar. Por su parte, las barajas de naipes fueron usadas para asignar a cada carta un texto del libro elegido y así dar la respuesta a la pregunta del consultante. Todo esto, sin duda, influyó en la elección de los motivos que se convertirían en ilustraciones del tarot (motivos presentes en libros como la Biblia, la Ilíada o la Eneida) y en la manera en que, con el tiempo, este llegaría a usarse para la adivinación del porvenir (Huson, 2004).

¿Es entonces el tarot un juego o una herramienta para ver el futuro mediante las cartas? Ni una cosa ni la otra. *Tarocco* es el nombre de la primera; *cartomancia*, el de la segunda. *Tarot* es el nombre de la baraja y si algo podemos añadir a su definición es que es un fiel reflejo de la estructura de la psique humana, con toda su maravillosa complejidad. De ahí todos sus posibles usos. El hecho de ser un libro con un lenguaje no verbal y de permitir, por tratarse de cartas, cualquier orden en lugar de uno específico e incuestionable, lo convierte en un instrumento sumamente versátil para explorar los misterios

que toda persona contiene en su interior. Más que por las muchas y diversas usanzas que permite, lo interesante sería preguntarnos por nuestras intenciones a la hora de acercarnos a él. ¿Es posible predecir el futuro? ¿Existe un destino predeterminado? ¿Dice el tarot la verdad o es solo cuestión de suerte? Quizás nada de esto sea tan importante como la oportunidad de utilizarlo no como un agente externo (futuro, destino, respuesta), sino como un espejo que refleja lo que somos, o que, en cualquier caso, nos mueve a explorar lo que somos. “La práctica espiritual consiste más en reflexionar sobre las preguntas que en hallar respuestas. El empeño en buscar una respuesta acertada, muchas veces, nace del deseo de convertir la vida –que es fundamentalmente fluida– en una cosa segura y fija” (Chodron, 2002).

El tarot es, en suma, un conjunto de imágenes de gran riqueza simbólica y espiritual. Si bien su uso en cartomancia es el que más difusión ha tenido en los últimos siglos, son cada vez más las personas que lo emplean como un apoyo visual para sus meditaciones o, simplemente, como un lenguaje menos racional, más intuitivo y emocional, para conocerse mejor; o en grupos, como los llamados círculos de tarot, espacios en los que se comparten, mediante el juego y la reflexión, las vivencias, procesos y búsquedas de cada participante. De tal manera, las cartas se convierten en un camino de encuentro de la persona con la comunidad, con la naturaleza y la espiritualidad, y consigo misma.

Preguntas para dialogar:

Si tuviésemos la oportunidad de elegir entre conocer el futuro, como espectadores de algo predestinado e inevitable, o de construir el presente, como protagonistas gracias a nuestros actos y nuestras decisiones, ¿cuál de las dos opciones

elegiríamos y por qué? ¿De cuál de las dos maneras construiríamos un mundo mejor?

Autor: Andrés Marote Trejos

Autor de *Bala Perdida* (colección de relatos, Guayaba Ediciones, 2019) y *1816: una novela gótica* (novela de próxima publicación). Facilitador de círculos de tarot y creador del curso *Pies en el Alma: el Tarot como herramienta de autocoñocimiento y de evolución personal*.

Correo electrónico: kynaria@gmail.com

Bibliografía

- Chodron, T. (2002). *Budismo para principiantes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huson, P. (2004). *Mystical origins of the Tarot: from ancient roots to modern usage*. Destiny Books.
- Peat, F. (1989). *Sincronicidad: puente entre mente y materia*. Barcelona: Kairós.
- Piñero, A. (2001). *En la frontera de lo imposible: magos, médicos y taumaturgos en el Mediterráneo antiguo en tiempos del Nuevo Testamento*. El Almendro.

DIVERSIDAD DE CRISTIANISMOS ORIGINARIOS

Víctor Madrigal Sánchez

Los orígenes de la diversidad del cristianismo se ubican en el periodo fundacional del movimiento iniciado por Jesús, el nazareno. No se trata de una tradición religiosa que nació más o menos uniforme y que con el pasar de los siglos vio surgir las divisiones internas, la disensión y que, por último, formó una multitud de iglesias. Estas breves líneas intentan mostrar que la diversidad a lo interno del cristianismo es parte de su génesis y evolución.

Si usáramos la imagen del maíz (una metáfora mesoamericana) para comprender los orígenes del cristianismo, podríamos decir que sus semillas plantadas eran de colores diferentes, por eso los frutos de maíz de colores diversos no deberían sorprendernos. La semilla es de una única especie (el mensaje), pero la cosecha (la recepción histórica del mensaje) produce mazorcas de tonalidades distintas. La diversidad de la cosecha ha preocupado a los agricultores (las iglesias), quienes se han esforzado por escoger, depurar y uniformizar las semillas.

Jesús de Nazareth era un religioso judío y buscó reformar su religión. Por lo tanto, no fue su intención directa crear o establecer los principios claros y distintos sobre una nueva religión: el cristianismo. Además, el contenido del mensaje de Jesús se caracterizó por ser una predicación oral. Los mensajes orales tienden a ser recibidos de forma diferenciada por la audiencia, lo cual, a su vez, está determinado por la procedencia, la cultura, las condiciones sociales y económicas.

Una rápida mirada al inicio de los cuatro evangelios es ya un indicador de diversidad y nos ayuda a ilustrar el tema. El evangelista Mateo hace coincidir el nacimiento de Jesús con el cumplimiento de una profecía: “La virgen concebirá y dará a luz un hijo, y le pondrán por nombre Emmanuel, que significa: Dios-con-nosotros (Mt 1, 23). Marcos se refiere a una voz venida del cielo, al momento del bautismo de Jesús, que anuncia: “Tú eres mi Hijo, el Amado, mi elegido” (Mc 1, 11). Lucas presenta un ángel que anuncia a María que el que va a nacer “será llamado Hijo del Altísimo”. Finalmente, el evangelista Juan indica que: “En principio era la Palabra y la Palabra estaba ante Dios y la palabra era Dios”.

Debe tenerse presente que: «en el judaísmo, ya desde los tiempos bíblicos, “hijo de Dios” es designación del rey y su descendiente el Mesías, del pueblo de Israel y de los hombres justos y piadosos» (Sotomayor y Ubiña, 2005, citando a Pérez Fernández, M. y de Galilea, J., p. 77). Por lo tanto, la interpretación literal del texto debe ser posterior al Jesús histórico. La versión de Juan presenta una cristología desarrollada: Jesús es uno con el Padre, preexistente y por Él se hizo todo.

Jesús predicó de muchas maneras y con cuantiosas imágenes y parábolas el Reino de Dios, sin embargo, en los evangelios y la literatura posterior, el predicador pasa a ser predicado.

Llaman la atención las diferentes respuestas que generó la interpelación de Jesús relatada por Mateo. “Según el parecer

de la gente, ¿Quién soy yo?” (Mt 16, 15). Las respuestas reportadas son cinco, según el texto bíblico. No obstante, con el paso del tiempo, las réplicas a esa pregunta inicial aumentaron y podríamos decir que continúan creciendo con el paso de los siglos.

El mensaje de Jesús de Nazaret exhortaba a la metanoia, la conversión personal en función de una propuesta ética en el marco de lo que denominó el Reino de Dios. La recepción del mensaje predicado y su impacto están determinados por elementos culturales y sociales de las personas oyentes. Grupos judíos de cultura semita fueron los receptores primarios del mensaje de Jesús, pero también lo fueron personas griegas y romanas, debido a la ocupación del territorio por el Imperio romano.

Es importante recalcar el surgimiento del cristianismo como continuidad y ruptura con el judaísmo. En cuanto a continuidad, se adopta la tradición sagrada hebrea: la ley, los profetas, la sabiduría (Biblia hebrea). Sin embargo, la ruptura se da cuando se asume el mesianismo de Jesús en el sentido de filiación divina literal, su predicación acerca del Reino de Dios más allá de la observancia de la ley judaica y su misión salvífica condensada en los evangelios (Biblia cristiana).

La fuente u origen de la diversidad cristiana podría entenderse en la forma como se recibe, adopta y asume el mensaje del Galileo en un espacio diverso, donde interactúan la cultura griega, romana y semita. Además, las interpretaciones del mensaje de Jesús están vinculadas a la coexistencia de tradiciones religiosas, como los cultos romanos y griegos a divinidades, el gnosticismo y las religiones orientales. También es pertinente nombrar la influencia de tradiciones filosóficas como el neoplatonismo, con propuestas éticas e ideales de vida significativos en el periodo de surgimiento del cristianismo. La combinación entre la comprensión racional del mensaje y

la experiencia establecen diversas expresiones del cristianismo. Como consecuencia, el cristianismo se entendió y se experimentó de maneras diversas y ese hecho es determinante para comprender su desarrollo histórico y la eclosión de espiritualidades derivadas.

Desde el inicio, existieron diversas maneras de comprender la naturaleza de Jesús y su misión. En la perspectiva judía, Jesús era el mesías, no hijo, sino “adoptado por Dios”. Para algunos era un profeta y, finalmente, para otros, hijo de Dios. Los diversos entendimientos acerca de Jesús, el Cristo resucitado, no fueron meras posturas de individuos destacados, sino que se tradujeron en respuestas comunitarias, las cuales llegaron a tener una amplia resonancia y, en algunos casos, abarcaron grandes extensiones territoriales.

Algunos ejemplos de la diversidad: cristianos “judaizantes” originados en Santiago “el hermano del Señor”; cristianos helenistas del protomártir Esteban; Clemente de Alejandría, un maestro helenista cristiano. También, podemos mencionar a Taciano de Edesa (cristiano y gnóstico del siglo II), Marción (cerca 110-160); Montano (s. II). La corriente gnóstica fue muy influyente en los siglos II y III. Hubo encratitas o continentes en extremo. Existió el pelagianismo. El arrianismo iniciado en el siglo III alcanzó gran popularidad y persistió en el primer milenio del cristianismo. La lista es grande y no es de interés ser exhaustivos.

El movimiento de grupos seguidores de Jesús se produjo con una organización espontánea y un liderazgo carismático, con un rol destacado de las mujeres y sin preocupación doctrinal; es decir, fueron guiados y conducidos por el Espíritu de la naciente iglesia. Con el paso del tiempo, surgieron estructuras organizativas permanentes: institución del sacerdocio, una estructura jerárquica masculina y tanto un creciente control como una homogenización doctrinal.

El auge del cristianismo en sus diferentes versiones pronto lanzó una alerta a quienes sintieron una profunda preocupación por establecer una doctrina verdadera. El siglo IV del cristianismo ve la consolidación de “fórmulas de fe, confesiones, profesiones, credos y símbolos que son compendios breves y sencillos de los ideales religiosos en que se reconocían los cristianos” (Sotomayor y Ubiña, 2005, p. 249).

Las fórmulas mencionadas expresaban un compromiso, una identidad pública, eran parte de la formación de los neófitos; además, tenían un uso litúrgico y comunitario. La profesión de fe distingue de la disidencia (heterodoxia), uniformiza el culto y promueve la unidad en torno a una línea hegemónica doctrinal. En adelante, una particular versión del cristianismo se impondrá sobre las demás. Otras prácticas cristianas serán descalificadas y caen en la heterodoxia; sus líderes podrán ser perseguidos, desterrados, excomulgados e incluso, en el periodo de las cruzadas, se les podrá declarar la guerra.

El cristianismo en plena expansión hizo alianza con el Imperio romano. Las relaciones con este pasaron de etapas de indiferencia, hostilidad y relativa persecución a fases de tolerancia, protección y beneficio mutuo. El emperador Constantino fue visto por el obispo Eusebio de Cesarea⁸ como un gobernante devoto, un héroe cristiano muy preocupado por el bienestar espiritual de sus súbditos.

El cristianismo en su versión hegemónica y con la protección imperial buscaba favorecer la unidad y la pacificación de las diferentes facciones. El culto a los mártires y a los santos, también en el siglo IV, se introdujo en la Iglesia con el propósito de *pacificar* y generar *concordia* entre diversas facciones

8 Eusebio de Cesarea escribió una biografía del emperador Constantino, llamada *Vita Constantini* (VC).

beligerantes de cristianismos (Brown, 1981), al tiempo de la sangrienta elección del papa Dámaso, en el año 366.

La disidencia cristiana será denominada herejía por el cristianismo hegemónico. Filastrio, obispo de Brescia, en un manual compuesto entre los años 380-390, describe 156 herejías. Por su parte, Epifanio, obispo de Salamina, en un escrito de alrededor del 375, registra 80; Agustín de Hipona, con más rigurosidad en la metodología, en su obra *De haeresibus*, menciona 88. Más adelante, en el 743, Juan Damasceno presenta 103 herejías. Este lenguaje descalificador y de rechazo es, sobre todo, un juicio de autoridad, el cual establece que determinada persona y su doctrina son contrarias a la fe, enemigas de la verdad. Las atribuciones de los herejes son peyorativas, como: falsos maestros, enfermos mentales, instrumentos del diablo. La herejía es considerada una enfermedad contagiosa o un veneno. Personajes como Agustín pensaban que los herejes debían ser persuadidos a salir del error para salvarse, de lo contrario, debían ser obligados a volver a la verdad por medio de la coerción. Tanto la herejía como el cisma son intolerables, pues atentan contra la unidad del cuerpo de Cristo; de hecho, lo desmiembran. Este es un argumento de peso para condenar y reprimir la herejía, no solo por parte del poder eclesiástico, sino también del poder civil.

La diversidad de cristianismos a través de los siglos ha sido un tema difícil de abordar, no exento de fuertes polémicas e incluso de violencia. La expresión cristiana hegemónica ejerce un control del pensamiento y del comportamiento, se preocupa de la determinación de la verdad y lo que considera la afectación a la unidad. Grandes esfuerzos se han realizado con el objetivo de definir y distinguir la doctrina correcta de la falsa. Además, se llegó a establecer que quienes no siguen la correcta doctrina son enemigos de la fe o, peor aún, a aquellos

que persisten en el error se les considera enemigos de Cristo (Gillis, 2017).

Ya para terminar, el cristianismo en la historia se ha preocupado de juzgar, diferenciar y establecer la verdad en oposición a lo falso. Sin embargo, como se ha venido diciendo, la diversidad ha estado presente desde sus orígenes. El desafío actual consiste en promover la convivencia y coexistencia, la fraternidad y sororidad, entre las diferentes maneras de seguimiento del Maestro Jesús.

Pregunta para dialogar:

¿Qué desafíos presenta la diversidad de cristianismos para la educación religiosa?

Autor: Víctor Madrigal Sánchez

Es doctor en estudios latinoamericanos, por la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Profesor de historia del cristianismo, investigador y extensionista en la Escuela Ecu-ménica de Ciencias de la Religión de la UNA.

Correo electrónico: victor.madrigal.sanchez@una.cr

Bibliografía

- Brown, P. (1981). *The Cult of the Saints. Its Rise and Function in Latin Christianity*. Chicago: Blawell Publisher, 93-105.
- Gillis, M. (2017). *Heresy and Dissent in the Carolingian Empire: The Case of Gottschalk of Orbais*. Oxford: Oxford University Press.
- Marcos Sánchez, M. (2007). Minorías y sectas en el mundo romano. *Actas y comunicaciones del instituto de Historia antigua y medieval*, 3(1).

Sághy, M. (2000). Scinditur in Partes Populus: Pope Damasus and the Martyrs of Rome. *Early Medieval Europe*, 9(3), 273-287.

Sotomayor, M. y Ubiña, J. (2005). *Historia del cristianismo. El mundo antiguo*. Madrid: Trotta.

JUDAÍSMOS⁹

Bernardo Sorj

Para definir algo o alguien, usamos sistemas clasificatorios, conceptos que nos permiten identificar una entidad como parte de un conjunto de fenómenos similares y diferenciarla del resto. Por nuestra propia experiencia, sabemos que todos los sistemas de clasificación son limitados, a nadie le gusta ser “encuadrado”, pues cada realidad individual es multifacética y está en constante mutación. También sabemos que conceptos generales esconden una enorme variedad de características y que, si bien son necesarios, resultan particularmente estrechos para pensar los grandes fenómenos culturales. Más aún, las nociones que movilizamos para entender la realidad son tomadas de la cultura en la cual vivimos, que transforma en “naturales” percepciones asociadas a nuestro contexto cultural, las cuales dificultan nuestra capacidad de comprender otras formas de vivenciar e interpretar la vida social. Así, por ejemplo, el concepto de religión es vinculado a la forma concreta que asume la religión dominante en la sociedad y otras formas religiosas son

9 Este texto fue tomado, con autorización del autor, de la obra *Judaísmo para todos*, publicado en el 2011 por el Centro Edelstein de Investigaciones Sociales.

inimaginables o desdeñadas. En el caso del judaísmo, a esto lo caracterizamos, generalmente, como religión, pueblo, etnia o identidad colectiva. ¿Por qué esta variedad de definiciones? Porque son las concepciones que la cultura dominante nos ofrece; cada una de ellas enfatiza una dimensión específica de lo que sea la “esencia” del judaísmo.

Pero el problema es que ninguna definición es suficiente para delimitar, en la práctica, la riqueza de la condición y la cultura judía, cuya realidad efectiva se aproxima más a la imagen de una cebolla constituida por diversas capas, que a la de una fruta con un núcleo en el centro. Veamos si no: un judío religioso ultraortodoxo continúa considerando judío a alguien que se define como ateo y anti-religioso, o aun si él se convirtiese a otra religión, en caso de que haya nacido de madre judía o se haya convertido al judaísmo. Simultáneamente, gran parte de los judíos que no se consideran religiosos participa, en mayor o menor medida, de ritos y ceremonias con contenidos u orígenes religiosos. El Estado de Israel define como judío, con derecho a recibir la ciudadanía si vive en el país, a una persona con un abuelo judío, en tanto que el *establishment* religioso local, que certifica quién es judío, solo acepta como tal a aquella persona que nació de madre judía o a quien se convierte, de acuerdo con sus reglas.

En suma, el judaísmo, en la práctica, es una identidad inherentemente plural y, al ser varias cosas al mismo tiempo, no se encuadra en sistemas clasificatorios rígidos y unívocos. Para superar esta limitación, algunos autores procuraron conceptos más generales, como civilización judaica, cultura judaica o, aun, tribu o familia. Cualquier categoría, cuanto más amplia mejor, puede ser útil con la condición de no olvidar que cada vez que procuramos encontrar un concepto que defina lo que sea judaísmo, lo que estamos haciendo es

enfatar algún aspecto específico que valoramos más. A pesar de la definición dada por cada grupo o individuo, el judaísmo, en la vida de las personas, es una construcción en constante (re)definición, constituida por múltiples emociones y sensibilidades, en la que, de alguna forma, estarán presentes los más variados componentes de la experiencia individual; de los padres, de los abuelos, del esposo o de la esposa, y, por extensión, de la cultura y psicología de una entidad que posee tres mil años de historia. Las maneras en que ellas permean la vida de cada judío son variadas y personales, así como cambian en el devenir del contexto biográfico y las transformaciones de la sociedad. El judaísmo, por lo tanto, es un sentimiento, una experiencia emocional de identificación con un universo psicológico y cultural que huye a las definiciones, pero en el que se incluyen todos aquellos que de una forma u otra se sienten identificados con él. Esto es así porque el judaísmo moderno se fragmentó y todos los fragmentos forman parte del judaísmo. Las identidades judías en la modernidad son múltiples. De tal modo, la unidad del judaísmo no puede ser dada por una única corriente que se superpone a las otras, sino por el reconocimiento de la contribución de cada fragmento a la vida judaica, aunque muchas veces parte de lo que el otro cree o practique hiera nuestra sensibilidad.

En lugar de preocuparnos con la fragmentación del judaísmo, debemos celebrarla, pues es ella la que genera la riqueza y vitalidad de un pequeño grupo formado por trece millones de personas. Ello no significa que debemos evadir las tensiones y la confrontación de ideas, dado que son fundamentales para el autoesclarecimiento y –¿por qué no?– el proselitismo a favor de cada posición, pero sin querer retirar del otro la legitimidad de su forma de expresar su judaísmo. Como se hizo notar, este mosaico de vivencias de ser judío pasa por los tres mil años de historia que desembocan en la diversidad

contemporánea de expresiones individuales y colectivas. Aunque cualquier ambición de síntesis de la historia judía huya de este ensayo, para entender dónde nos encontramos, debemos referirnos, aunque sea brevemente, a los diversos períodos históricos cuando se cristalizaron modelos variados de judaísmo. Estos modelos, en general de forma inconsciente, continúan actuando en el presente y se expresan en una miríada de sentimientos, prácticas y discursos que asocian los individuos al judaísmo. Con el propósito de cambiar el presente, debemos entender el pasado, pues él muestra que lo que hoy aparece como formas naturales de ser judío es producto de decisiones tomadas en circunstancias históricas específicas y, por ende, pueden ser cambiadas.

Pregunta para dialogar:

La pluralidad que existe en el judaísmo se presenta también en el cristianismo y en el islam. Además, la diversidad forma parte de las religiones. ¿Qué hacemos, desde la educación religiosa, para que la diversidad sea reconocida y valorada?

Autor: Bernardo Sorj

Es un científico social uruguayo, nacionalizado brasileño, profesor retirado de Sociología en la Universidad Federal de Río de Janeiro. Es director del Centro Edelstein de Investigaciones Sociales y del Proyecto Plataforma Democrática.

Correo electrónico: bernardosorj@gmail.com

Bibliografía

Sorj B. (2011). *Judaísmo para todos*. Río de Janeiro: Centro Edelstein de investigaciones Sociales. Recuperado de <https://static.scielo.org/scielobooks/2tmzj/pdf/sorj-9788579820564.pdf>

CRISTIANISMOS ORTODOXOS

Carlos Retana López

Cuando hablamos de cristianismos ortodoxos, nos referimos aquí a las comunidades que pertenecen a la Iglesia católica apostólica ortodoxa.

El cristianismo ortodoxo es una de las ramas que, junto al catolicismo y el protestantismo, conforma lo que ha sido denominado *cristianismos históricos*. Está compuesto por más de doscientos sesenta millones de fieles que representan al 12 % de los cristianos del mundo. Administrativamente, las comunidades ortodoxas se distribuyen en quince iglesias autocéfalas, es decir, que gozan de independencia administrativa y que, sin romper la pureza de la fe ni lo sagrado de la tradición, poseen elementos de identidad autóctonos, propios de su ubicación geográfica. Ejemplo de dichos elementos son sus propias lenguas vernáculas, entre las que destacan el griego, el árabe y el eslavo eclesiástico, aunque, para la apertura de misiones en otras latitudes como América, se permite el uso del idioma local, sin excluir algunos rezos y cánticos en los idiomas originales.

Cada iglesia autocéfala cuenta con su propio santoral, aunque el conjunto tiene a los Santos Padres de los primeros siglos. Además, el cristianismo ortodoxo comparte con la

Iglesia católica romana la conmemoración de algunas figuras que fueron comunes a toda la catolicidad antes del cisma de 1054.

Las iglesias que componen el cristianismo ortodoxo son: Iglesia ortodoxa de Constantinopla (la cual goza del Primado honorífico entre las demás), la Iglesia ortodoxa de Alejandría, la Iglesia ortodoxa de Antioquía, la Iglesia ortodoxa de Jerusalén; estas cuatro, junto con la Iglesia católica romana, formaban la pentarquía.

Además de esas cuatro iglesias históricas, pertenecen a esta denominación la Iglesia ortodoxa rusa, a la cual se le reconoce su autonomía a partir del año 1448.

A todas las anteriores, que reciben el título de patriarcados, por su historia y trayectoria, se le suman, en igual jerarquía y tradición, los de Serbia, Rumania, Bulgaria y Georgia. Con ese mismo rango honorífico, se adicionan otras iglesias autocéfalas, es decir con independencia administrativa, a saber: Chipre, Grecia, Albania, Polonia, Checoslovaquia y Ucrania.

Los principios de fe que fundamentan a la Iglesia ortodoxa son la sagrada tradición y la sagrada escritura. La sagrada tradición reúne las enseñanzas de los santos padres de la Iglesia, los acuerdos de los siete concilios ecuménicos previos al gran cisma que separó a las iglesias católicas en dos grandes comunidades cristianas: la Iglesia ortodoxa –con presencia geográfica en Oriente– y la Iglesia católica –con presencia geográfica en Occidente–. La sagrada tradición, además, incluye elementos pragmáticos como la divina liturgia y un calendario litúrgico bastante común entre las comunidades de fe; igualmente, elementos dogmáticos como el símbolo de la fe: el credo niceo-constantinopolitano.

La sagrada escritura, en términos generales, conserva el primer canon, lo cual significa que no se incluyen los libros deuterocanónicos de la versión occidental utilizada por

la Iglesia católica romana; esto porque la Iglesia ortodoxa se reconoce a sí misma como la que ha guardado la tradición intacta desde los tiempos apostólicos. Por eso, la aceptación de algo “extracanónico” violentaría tales principios de fe.

El orden sacerdotal de la Iglesia ortodoxa se compone de órdenes menores (lector, cantor y subdiácono) y mayores (diácono, presbítero y obispo). El cumplimiento de las funciones del sacerdocio se orienta a la consejería y la administración de sacramentos. Está reservado para los varones solteros o casados, con la excepción del episcopado, el cual es solo para hombres solteros. Sea cual sea la condición del sacerdote, deberá vivir en castidad y, en caso de ser casado, deberá ser ejemplo de vida en familia.

Ante la actual diversidad de iglesias y creencias religiosas, el cristianismo ortodoxo respeta cada comunidad de fe y no asume una actitud proselitista frente a las personas que quieran aprender sobre esta tradición. Por un asunto de convicción, los principios de fe de la comunidad ortodoxa no están en discusión. Por esa razón, el diálogo teológico es algo poco común en la feligresía. No obstante, sí ocurre que los académicos de la iglesia participan en conversaciones o exposiciones sobre la fe ortodoxa.

En términos generales, los cristianismos ortodoxos son aquellos que pertenecen a la una y santa Iglesia católica y apostólica, que ha conservado intacta la tradición y las costumbres de las comunidades ubicadas en las provincias orientales del Imperio romano.

Preguntas para dialogar:

¿Cómo abordamos, desde la educación religiosa, la diversidad de cristianismos presentes en Latinoamérica y El Caribe? ¿Acompañamos procesos educativos en los que esa

diversidad es una oportunidad para fortalecer el aprendizaje y la convivencia?

Autor: Carlos Retana López

Estudió Sagrada Teología en el Seminario Ortodoxo de Formación para Iberoamérica, Universidad de Balamand, Líbano. Máster en administración educativa y licenciado en educación de adultos. Fue director, asesor regional y asesor nacional en el MEP. Conferencista y consultor internacional. Graduado del Instituto Yad Vashem, Jerusalén.

Correo electrónico: profesorretana@hotmail.com

LA REFORMA PROTESTANTE

Carlos Támez

El 31 de octubre de 1517 un fraile agustino de nombre Martín Lutero clavó en la puerta de la iglesia del castillo de Wittenberg sus célebres 95 tesis sobre el abuso de las indulgencias. Algunos historiadores de la religión coinciden en que aquellas tesis no eran precisamente originales. Era ya todo un movimiento al interior de la misma Iglesia católica romana. Pero fue el tono enérgico de esas proposiciones y, sobre todo, la indignación que rebosa en ellas lo que llamó la atención de muchos e inició tanto la polémica como el camino que desembocó en toda una revolución, no solo de carácter religioso hacia la que muchas veces, si no la mayoría, apuntamos, sino también cultural, política, científica, artística y económica. De hecho, una de las grandes virtudes de la Reforma fue hacer llegar la Biblia al pueblo.

Gracias al apoyo de su padre, Hans Lutero, quien trabajó en las minas de cobre de Mansfeld, Martín gozó de una sólida educación. En 1501, a los 17 años, ingresó en la universidad de Erfurt, donde se licenció en 1502 y se doctoró en 1505. Después quiso estudiar Derecho, como su padre deseaba, pero, en el verano de 1505 abandonó sus estudios, vendió

sus libros e ingresó en el monasterio de los agustinos de Erfurt, decisión que sorprendió a sus amigos y consternó a sus padres.

En el otoño de 1506, profesó como monje y un año después se ordenó sacerdote. No se detuvieron allí sus estudios: en 1508 participó en un curso de filosofía moral en la nueva universidad de Wittenberg, que había sido fundada en 1502, y en 1509 se licenció en teología y volvió a Erfurt, donde impartió clases. Luego, en noviembre de 1510, visitó Roma, en representación de siete monasterios agustinos y cumplió los deberes religiosos acostumbrados para un visitante piadoso, pero la mundanalidad del clero romano lo indignó. Al poco tiempo de reanudar sus deberes en Erfurt, lo enviaron a Wittenberg para estudiar el doctorado de teología. En 1512, se doctoró y asumió la cátedra de teología bíblica que conservó hasta su muerte.

La Reforma se inició en Wittenberg, capital del ducado de Sajonia, en la actual Alemania, a principios del siglo XVI. En sus tesis, Lutero criticó diversas prácticas como la venta de indulgencias y la acumulación de bienes materiales. Su prédica, a favor de un retorno a los valores del cristianismo primitivo y en contra de la autoridad del Papa sobre toda la cristiandad, dio origen al protestantismo. A este movimiento religioso se adhirieron muchos de los príncipes que gobernaban los más de 300 Estados en los que se dividía el Sacro Imperio Romano Germánico.

La palabra «protestantes» comenzó a ser utilizada a partir de 1529, cuando varios príncipes alemanes firmaron la Protesta de Espira, un documento en el que manifestaron su disconformidad por los intentos del emperador Carlos V de someterlos a la autoridad del Papa.

En un principio, la doctrina de Lutero y el protestantismo fueron sinónimos. Pero la posterior irrupción de otros reformistas, como el alemán Thomas Müntzer, el suizo Ulrico

Zuinglio, el francés Juan Calvino y el escocés John Knox, dio lugar al surgimiento de ramas del protestantismo distintas del luteranismo, entre ellas el calvinismo, el anabaptismo, el anglicanismo y el presbiterianismo. De esa manera, el protestantismo se extendió pronto hacia otras regiones de Europa, como Suiza, los Países Bajos, Escandinavia, Inglaterra, Escocia y algunas zonas de Francia.

Algunas características de la Reforma protestante

- Las características más importantes de la Reforma protestante son las siguientes:
- No reconoce a las autoridades de la Iglesia católica romana y propone recuperar los valores del cristianismo primitivo.
- Considera a *La Biblia* como la única fuente de la palabra de Dios y a la fe como el único camino hacia la salvación de las almas.
- Considera que las Sagradas Escrituras pueden ser interpretadas libremente por todos los creyentes.
- Reduce los sacramentos a solo dos: el bautismo y la eucaristía.
- No acepta la veneración de las imágenes ni la creencia en el purgatorio.
- Acepta a Jesucristo como único mediador entre Dios y los creyentes.
- No posee jerárquica eclesiástica, solo referentes espirituales, ya que considera que todos los creyentes pueden ser sacerdotes.

Algunas causas de la reforma protestante

- Se considera que las principales causas del surgimiento de la Reforma protestante fueron las siguientes:

- La prédica contra la venta de indulgencias y las riquezas de la Iglesia, realizada por precursores de la Reforma, como el inglés John Wyclif (1320-1384), creador del movimiento de los lolardos, y el bohemio Jan Hus (1370-1415), fundador de la Iglesia husita.
- El rechazo de Lutero a lo que consideraba prácticas corruptas de la jerarquía eclesiástica y su llamada a la nobleza alemana para que negase la autoridad al Papa y apoyase la creación de una Iglesia nacional alemana.
- La estructura sociopolítica del Sacro Imperio, en la cual la alta nobleza quería tener mayores márgenes de autonomía frente a los intentos centralizadores de los emperadores de la dinastía de los Habsburgo. La baja nobleza, por su parte, deseaba apropiarse de las tierras improductivas que poseía la Iglesia católica, para mejorar así su situación económica.
- La influencia de algunas de las ideas del humanismo, en especial la crítica a la teología de la Iglesia católica y a las excesivas riquezas de los representantes de la jerarquía eclesiástica.
- La pretensión del papado de tener autoridad no solo sobre las cuestiones espirituales, sino también sobre las terrenales. Esta concepción llevó al Papa a tratar de imponer su autoridad por encima de los reyes y generó múltiples conflictos con las monarquías europeas de la época.
- La invención de la imprenta, que permitió difundir en poco tiempo *Las 95 tesis de Wittenberg*, por gran parte del norte y el centro de Europa.

La justificación es por la fe

Frente a la corrupción de la Iglesia y la distorsión doctrinal imperante, Lutero rescató la pureza del mensaje bíblico: la justificación es por la fe. He aquí el núcleo fundamental de la teología de Lutero y el punto de partida de una transformación radical en la historia del cristianismo. El mensaje estaba en la carta de Pablo a los Romanos: “pues el evangelio nos muestra de qué manera Dios nos hace justos: es por fe, de principio a fin. Así lo dicen las escrituras: el justo por la fe vivirá”.

Dios nos hace justos liberándonos del pecado y estableciendo con nosotros una relación diferente, un nuevo pacto, a través del cual somos llamados a una vida nueva. Pero, para tener derecho a establecer ese nuevo vínculo con Dios, no podemos apelar a nuestros hechos. Dios nos ofrece la redención gratuitamente, por gracia. Si eso creemos, si tenemos fe en el amor y en el poder de Dios para vencer la muerte y perdonarnos por su misericordia, somos justificados y tenemos vida.

Ese es el fundamento y bastión de la Reforma protestante, que afirma *la sola fe, la sola gracia y la sola escritura*, que nos libera del autoritarismo dogmático y del legalismo.

Estos principios –*la sola fe, la sola gracia y la sola escritura*– no significan otra cosa que adhesión al proyecto histórico de Dios del cual, como Iglesia de Cristo, somos partícipes. El mensaje de la Gran Comisión de los hechos de los Apóstoles, lamentablemente, muchas veces interpretado de manera muy espiritulizante y dualista, es la más clara demanda de construir una Iglesia sólida en el espíritu de Dios, y en constante marcha hacia la consolidación de las promesas apocalípticas de nuevos cielos y nuevas tierras.

Eclesia reformada, *sempre reformanda*

Estas palabras son “pieza clave” en el espíritu, el discurso y la práctica de la Reforma protestante, como un indicativo que nos recuerda, permanentemente, que tal reforma no fue un acto que se agotó en una coyuntura histórica, y quedó solo como memoria para ponerse en un nicho y prenderle velitas en las celebraciones de aniversario.

Otro contexto, otros escenarios nos convocan a recuperar el espíritu de los reformadores; a protestar y a incorformarnos con la imposición tanto de modelos como de esquemas que se contraponen a los valores del Reino de Dios.

El sacerdocio de todos los fieles nos libera del clericalismo

La afirmación reformada del sacerdocio universal de todos los fieles (1 Pedro 2, 9; Apoc 1, 6; 5, 10) impulsa, lógicamente, un proceso de progresiva democratización dentro de la Iglesia y, por consiguiente, dentro del mundo moderno. Para Lutero, todo cristiano es un sacerdote y un ministro de Dios; y toda la vida, todo empleo y oficio son vocación divina dentro del mundo. Este es el gran desafío de hoy: ser una Iglesia que lee permanentemente los signos de los tiempos y aporta su palabra, así como su acción en aquello para lo cual ha sido llamada, ser luz y sal, constructora de paz y justicia.

Preguntas para dialogar:

¿Cuáles son los principales desafíos que tienen hoy las iglesias y los movimientos religiosos? ¿Cómo son abordados esos desafíos desde la educación religiosa?

Autor: Carlos Támez

Es de Costa Rica. Teólogo y doctor en educación y cultura. Forma parte de la Iglesia evangélica presbiteriana costarricense.

Correoelectrónico: tamezpoblacion.desarrollo@gmail.com

ESPIRITUALIDAD EN EL MUNDO- TEJIDO VIVO, DE LA GENTE UITOTO DEL CLAN ENÓKAIYAŦ

Andrés Corredor

“[...] En la comida se siente un sabor; un sonido, comida espiritual, una canción, tiene un sabor” Román (2010)

Estas palabras, presentadas por el sabedor Isaías Román –gente uitoto, del clan Enókaiya–,¹⁰ al referirse a la “fuerza vital de la madre creadora”, en el marco del pensamiento y la sensibilidad de su gente, nos interrogan respecto al sentido de lo espiritual en su tradición de sensibilidad y conocimiento.

Atendiendo a las ideas de Leonides del C. Fuentes (2018), quien revisa los planteamientos de distintos autores que desde el campo de la psicología entienden una íntima relación –de similitudes y diferencias– entre espiritualidad y religiosidad, podemos comprender que este estudioso señala que:

10 El sabedor Isaías Román –*jyéroñakudo* “mata de coca iluminada por Venus”– es gente uitoto del clan *enókaiyai* –gente de mafafa roja–. Es hijo del abuelo Oscar Román y de la abuela Alicia Sánchez. Nacido en Araracuara, en el curso del río Caquetá, en la Amazonia colombiana. Actualmente, vive en la ciudad de Bogotá, donde se desempeña como profesor de ética y filosofía indígena, en el Colegio Italiano Leonardo Da Vinci.

[...] por una parte, la religiosidad es entendida como un concepto ligado al aspecto institucional, creencias, dogmas, doctrinas y rituales, mientras que la espiritualidad está relacionada con la trascendencia, la compasión, el vínculo con la naturaleza y con lo personal y subjetivo (p. 116).

Por ello, del mismo modo,

[...] la religiosidad se refiere a la adherencia a un conjunto de creencias y prácticas de una institución religiosa organizada, y que la espiritualidad es una dimensión que incluye cuestionamientos sobre el significado, propósito y sentido de la vida, conectividad (con los otros, con la naturaleza, con lo divino), búsqueda de lo trascendente, valores (por ejemplo, la justicia) pudiendo incluir o no creencias religiosas (p. 116).

Ubicados en este escenario –que nos permite inferir tensiones señaladas por el pensamiento occidental respecto a espiritualidad y religiosidad, en sus ligámenes entre lo individual y lo colectivo, las creencias y los rituales, lo institucionalizado y lo vital, así como entre las ideas referentes a la relación entre lo humano, el cosmos y el mundo natural–, la afirmación de Isaías nos abre un panorama distinto respecto a lo espiritual. Los elementos mencionados no se separan en diferenciaciones excluyentes, sino que, eventualmente, se articulan en modos “otros” de entendimiento,¹¹ atendiendo a formas específicas de sentido que resuenan en los universos indígenas de América. Estas formas del sentido se posicionan,

11 “La noción de “pensamiento otro” viene de Abdelkebir Khatibi (2001), quien se refiere a la necesidad de encontrar otra cosa: “situarse en un pensamiento otro, un pensamiento quizá increíble de la diferencia” hacia la liberación (p. 71) (Walsh, 2005, p. 22).

consustancialmente, en lo comunitario respecto a la comprensión del mundo, de lo humano y de sus relaciones con la naturaleza, asumiendo el conocimiento –en sus dimensiones conceptuales y vivenciales– como “alimento espiritual”, desde la articulación de lo espiritual en lo vital, lo sensible, lo cultural, lo institucional y lo trascendente, tanto en la experiencia personal y subjetiva humana como en sus relaciones de interdependencia con las comunidades humanas y no humanas.

El mundo como tejido vivo: el cuerpo de los creadores y las gentes

En el propósito de ilustración de lo planteado, se hace necesario mencionar que la noción de universo del clan uito-to-enókaiyai corresponde a un tejido configurado por un conjunto de “mundos” que articulan la trama de las comunidades integradas por todos los existentes –materiales-espirituales-. Así, encontramos un “mundo de arriba”-“mundo creado”, mundo materializado, mundo vivo, en el que habitan las “gentes humanas”-, y un “mundo de abajo” –comprendido, a su vez, por los “mundos espirituales” que preceden y sostienen al “mundo creado”- (De Corredor, 1986).

En dicha concepción de universo, el “mundo de arriba”, como tejido vivo, corresponde al “cuerpo de los creadores”, configurados mediante la interacción de las “fuerzas vitales” y el conjunto de las “gentes”, sin restringir la concepción de estas últimas al ámbito humano, más bien, reconociendo y abarcando a todos los existentes y, por lo tanto, dando curso a la noción de “gentes humanas y gentes no humanas”. Así, en el tejido del mundo vivo, las gentes humanas, interlocuta e interactúa con gentes agua, gentes aires, gentes plantas, gentes animales, gentes piedras, gentes tierras, gentes espirituales, etc., en una dinámica vital con efectos recíprocos, en

la que los humanos, asumidos como parte de la naturaleza, son gentes entre la totalidad de gentes, articuladas en el tejido del cosmos.

Fuerzas vitales: la fuerza padre y la fuerza madre alimentan y configuran el tejido del mundo

En este horizonte de sentido, el cosmos se articula en dos fuerzas en interacción, mitad padre y mitad madre, dando lugar a las gentes. En la relación permanente que sucede entre esas dos fuerzas “lo jalan a uno al mundo” (Román, 2010a), que se genera y se trae la vida al mundo, se proporcionan las condiciones para el equilibrio vital, emocional y afectivo del humano (Román, 2010a). Es esta interacción que sostiene la vida en todas sus expresiones, la que soporta todo lo existente, ya que “todo es vivo”. Tal idea de totalidad y dinámica vital implica las formas de acción, afectación y equilibrio tanto propio como mutuo entre las gentes.

Fuerza padre

Encontramos, entonces, una fuerza padre en funcionamiento, que diferencia, delimita, separa, limpia, detiene, defiende... da lugar a la multiplicidad de la vida, en virtud del sentido de la individuación y la individualidad. Es una fuerza que, así como es esencial para hacer posible y sostener la diversidad vital, de no ser equilibrada por la fuerza madre, conduce a la individualidad radical que acarrea la instalación de las relaciones de dominio. Así, las formas de vida humana que se soportan de modo exclusivo o mayoritario en el uso de esta fuerza se exceden en su modo de uso, generando relaciones de violencia sobre las gentes humanas y las no humanas. Por ello, hay formas de vida y acciones humanas capaces de “destruir

los bosques, de extinguir a los animales, de acabar con las demás gentes”. El poder del padre, usado de esa manera, asume la forma de fuerza desbordada, de “fuerza en demasía”, configurándose en “un poder que grita, que pisotea, que abusa”; es el poder en el dominio (Román, 2010).

Fuerza madre

En interacción con la fuerza del padre, se sitúa la fuerza de la madre, “que es el corazón que tenemos, que permite que los humanos podamos vivir cantando, armonizando, lo que nos permite vivir en la armonía, sin pensar en la venganza” (Román, 2010). En este entendido, la fuerza de la Madre es un “corazón infinitamente dulce, es esencia de la madre creadora”, que recibe, mezcla y teje la esencia del padre, transformándola para hacer vida, para dar vida (Román, 2010a). La fuerza de la madre es la placenta que da la vida, que la acuna y nutre. “Esta fuerza puede dar vida de la nada; puede convertir la nada en algo. Ella es fuerza para equilibrar en lo invisible y en lo físico” (*ibid.*).

La fuerza de la madre, que “con su aroma llama, congrega, reúne a sus hijos”, permite equilibrar la orientación de los modos del vivir humano y de sus relaciones respecto al conjunto de las gentes, favoreciendo siempre la vida. Esta fuerza “puede ser nombrada en forma invisible” y corresponde a la capacidad creadora de cada humano (Román, 2010b); así mismo, asume formas visibles, en los alimentos,¹² los cuales tienen aspecto físico y se configuran en sí mismos en vehículos que proporcionan la fuerza de la madre al tejido del

12 Hay que señalar que la coca y el tabaco son, en sí mismas, plantas que simbolizan el conocimiento y el alimento espiritual: coca-padre y tabaco-madre. Afirma Isaías Román que “La esencia de las gentes se matiza por lo que comemos, por eso decimos que somos hijos del Tabaco y la Coca” (Román, 2010).

mundo vivo y, en él, al humano. Por ello, “[...] en la comida se siente un sabor, un sonido, comida espiritual, una canción” (Román, 2010).

La fuerza de la madre, expresada en los alimentos, se articula en el sentimiento, el pensamiento, las palabras, las valoraciones, las acciones y la responsabilidad humana, respecto a los efectos de sus acciones, incidiendo en la configuración de los modos del vivir humano, mediante su organización en el propósito del “saber cuidar la vida”, en el cumplimiento de la “Ley de Origen”.

Ley de Origen. El conocimiento es alimento espiritual, para vivir manteniendo las condiciones que hacen posible la vida

La Ley de Origen señala que la convivencia armónica entre las gentes –es decir, entre las fibras que integran el tejido del mundo vivo en su conjunto– es el factor primordial para la generación de modos de vida humana fundamentados en “sentir el sentir de la naturaleza” (Román, 2010a). Así, conlleva el equilibrio entre las fuerzas vitales, la conciencia de sí, el sentido de pertenencia e interdependencia comunitaria respecto a todas las gentes y la responsabilidad humana en cuanto a los efectos ocasionados por sus acciones. Esto implica el respeto a las gentes propias y a las demás gentes; a las diferencias; a los territorios; a las formas de la vida; a las culturas; a los conocimientos; a las maneras de conocer, pensar y sentir; a los idiomas, y a los modos del trabajar y del vivir humano –así como a sus tradiciones–, para la armonización con el mundo creado; “Así nos alimentamos, nos humanizamos y vivimos como comunidad” (Román, 2012b). El cumplimiento de la Ley de Origen se enfoca en el ejercicio del poder en la armonía.

En este contexto, el conocimiento se identifica con la comprensión de los modos de configuración y funcionamiento del mundo-vivo, en su composición, ciclos, gentes, dinámicas e interacciones. Quien se forma en el “cuidado de la vida” asume el conocimiento como “alimento espiritual”, ya que en ello encuentra, cuida y configura su cuerpo y su existencia –en el equilibrio de las fuerzas vitales–, “tejiendo su propio cuerpo”, en el encuentro y tejido del cuerpo de su comunidad y del cuerpo del mundo.¹³

Tal proceso formativo, que en el mundo uitoto-enókaiyai atraviesa la experiencia vital-ritual diaria –ya que “lo espiritual es una vivencia diaria”– (Román, 2021), se concreta, de modo especial, en la realización de las “carreras de conocimiento”. Estas son procesos de aprendizaje ritualizado estructurados socialmente,¹⁴ que se organizan en cuatro grandes malocas o “centros de conocimiento”,¹⁵ enfocados en lo siguiente: a. la protección del agua y del aire; b. los modos de acabar con los conflictos y las guerras; c. la memoria y los saberes necesarios para el vivir; d. el evitar los celos, la envidia y la pérdida de la vergüenza del humano respecto a sí mismo y las demás gentes.

“Entre más se aprende, quien aprende se va humanizando cada vez más, para vivir como gente, para actuar como gente, para hablar como gente” (Román, 2021)

13 Al tejernos a nosotros mismos, articulamos los sucesos “que están sucediendo”, lo que evidencia el “mando como es” (se evidencia la organización y el funcionamiento del mundo) (Román, 2021).

14 Hay que señalar que la realización de los rituales, entendidos como trabajo-conocimiento, implica la materialización de una palabra “[] que no representa solamente a la persona que invita a la actividad colectiva, sino que es palabra perteneciente a toda la comunidad, inherente a su fuerza, a su apoyo ancestral” (Román, 2014).

15 La maloca y los procesos formativos que de ella se derivan, tanto para la persona como para su comunidad, son concebidos como medios para “Terminar de formarnos bien, como humanos”, en sus formas de vida y de interrelación con las otras gentes (Román, 2021).

La tradición del conocer y del sentir en el pensamiento y la sensibilidad uitoto del clan Enókaiyai vincula significados, propósitos y sentidos enraizados en la existencia personal-comunitaria, lo cual articula distintos aspectos de prácticas vitales del existir humano, en acciones rituales cotidianas, así como en complejos ceremoniales que caracterizan y orientan los procesos formativos en el conocimiento para el cuidado de la vida. En ello, enlaza elementos esenciales, espirituales, sensibles y epistémicos, en lo personal, lo comunitario, lo institucional y lo cósmico, orientados al mantenimiento y a la proyección de la existencia humana, en términos de sus conexiones con las fuerzas vitales, con las comunidades humanas y no humanas y con la naturaleza.

Esta forma del pensamiento y del sentir que organiza la relación del humano con el espíritu en “sentir el sentir de la naturaleza” implica el reconocimiento, respeto y mantenimiento de la variedad de las formas del vivir humano, así como el de las demás gentes, en la responsabilidad de cada quien, respecto a los efectos de sus acciones, en el mundo-vivo. Del mismo modo, asume el conocimiento como alimento espiritual, proporcionado por las fuerzas creadoras a la vida del mundo en su conjunto. Esto se expresa en los procesos formativos para el cuidado de la vida realizados por cada persona a lo largo de su existencia; de modo particular, en el encuentro y tejido de su propio cuerpo, en el encuentro y tejido del cuerpo de su comunidad y tanto en la actitud como en la actividad humana para la armonización entre sus formas de vida y el mantenimiento del tejido de las comunidades que integran el cuerpo del mundo-vivo.

Asumir el conocimiento como alimento espiritual implica el cumplimiento de la “Ley de Origen” que invita a los humanos a la comprensión del funcionamiento del mundo. Esto permite la generación de modos de existencia humana

fundamentados en el equilibrio de las fuerzas vitales, en el respeto a las diferencias y en el compromiso de la responsabilidad humana respecto a los efectos de sus acciones sobre las gentes y comunidades que integran el tejido del mundo. Ello es lo que nos permite humanizarnos y vivir en comunidad (Román, 2010).

Pregunta para dialogar:

¿Qué aporta la espiritualidad de la gente uitoto del clan Enókaiyai a los procesos educativos que promovemos?

Autor: Andrés Corredor

Posee un doctorado en estudios culturales latinoamericanos. Es docente de planta en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: andrescol@yahoo.com

Bibliografía

- De Corredor, B. (1986). *La Maloca. Monografía* (tesis de grado). Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia.
- Fuentes, L. (2018). La religiosidad y la espiritualidad ¿Son conceptos teóricos independientes? *Revista de Psicología*, 14(28), 109-119.
- Román, I. (2010). Somos naturaleza, de la clasificación de las gentes. Diálogo con Andrés Corredor. Bogotá.
- Romá, I. (2010a). Humanizar, colores-esencias. Diálogo con Andrés Corredor. Bogotá.
- Román, I. (2010b). Sobre la educación. Diálogo con Andrés Corredor. Bogotá.

- Román, I. (2012). Sembrar. Diálogo con Andrés Corredor. Bogotá.
- Román, I. (2014). La maloca como territorio. Diálogo con Andrés Corredor. Bogotá.
- Román, I. (2021). La naturaleza es un espíritu vivo. Notas de un diálogo con Andrés Corredor, a propósito del texto *Vivir el conocimiento como alimento espiritual*. Bogotá.
- Walsh, C. (2005). Introducción. (Re)Pensamiento crítico y (de)colonialidad. En *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones Latinoamericanas, de Catherine Walsh* (editora). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala, 22.

SECCIÓN 2:

TEXTUALIDADES SAGRADAS

LECTURA INTERCULTURAL DE LA BIBLIA

Francisco Mena Oreamuno

La lectura intercultural de la Biblia se refiere al esfuerzo exegético que busca escuchar los textos bíblicos en los escenarios propios de las culturas que los dieron a luz. La premisa para esta afirmación es el reconocimiento de la Biblia como un conjunto de textos diferentes entre sí. Nacidos en diversas tierras, tales textos son también plurales en sus puntos de vista y propuestas. Son narraciones que fueron significativas para sus propios grupos, etnias y pueblos. ¿Qué significan estas afirmaciones en su conjunto para quienes se acercan a ellas, bien sea buscando a Dios, como literatura o por curiosidad?

Es necesario redefinir el concepto de fe. Este usualmente se determina como la adhesión a una serie de principios identificados como cristianos. Entre ellos, una interpretación “literal” de la Biblia. Esa interpretación es el resultado de un largo proceso de occidentalización de dicho texto.

La palabra griega *pisteuo*, que traducimos verbalmente por creer y sustantivamente por fe, significa *lealtad, confianza*:

Designan originariamente la lealtad entre los que establecen una alianza y la solidez de sus promesas, y, de un modo más general, la credibilidad de los testimonios, relatos y concepciones, sean de índole religiosa o profana. En el griego del NT, adquieren una importancia peculiar y un contenido específico, al aplicarse a la relación con Dios en Cristo, y, por consiguiente, caracterizan la aceptación y el reconocimiento confiados de aquello que Dios ha obrado y anunciado en él (DTNT, p. 175).

Así, fe no es creer, sino confiar y ser leal. Pero, además, el objeto de esa confianza y lealtad tiene que ver con Dios como dador gratuito de la vida. Por ende, la fe es la confianza en que la vida es un don. Al hacer esta afirmación, implicamos que la revelación de Dios no se da en las letras de un libro, sino en la memoria de ese caminar humano, a veces, contra toda esperanza. El problema de entender la revelación como equivalente a las palabras contenidas en un libro es que dependemos de que este no muestre contradicciones y de que, de alguna manera, se pueda identificar un “plan” en él. Dicha condición que relacionamos con la perfección de Dios ha sido una carga muy fuerte para las memorias incluidas en textos tan antiguos, que fueron escritas y reescritas muchas veces.

Por la razón planteada, tenemos los relatos de la creación, que muestran diferencias muy radicales entre sí. El primero es un canto ordenado como una letanía, con un estribillo: «⁵ Dios llamó a la luz “día”, y a las tinieblas llamó “noche”. Y fue la tarde y fue la mañana del primer día» (Génesis 1, 5); «⁸ Dios llamó a la bóveda “cielos”. Y fue la tarde y fue la mañana del segundo día» (Gén 1, 8); «¹²Y vio Dios que esto era bueno. ¹³Y fue la tarde y fue la mañana del tercer día» (Gén 1, 12-13) y así sucesivamente. Después de cada acción

de Dios, esta se valora como algo bueno y se identifica el pasar de la tarde y la mañana del día correspondiente.

En el caso del otro relato, que inicia a partir de Génesis 2, 4b, se habla de un modo totalmente diferente, es una narración. En ella se ve a Dios que ha terminado de crear todo, según el verso 2.4^a, y en el 2.4b-5 se inicia todo de nuevo: «⁴Cuando el SEÑOR Dios hizo la tierra y los cielos, ⁵ aún no había en la tierra ningún arbusto del campo ni había germinado ninguna planta del campo», pero lo que inicia seguidamente es la creación del ser humano, llamado aquí “el tierroso”, ya que viene de la tierra. El juego de palabras en hebreo es transparente: tierra = femenino = adamah (ádämâ), adam (ädäm) = tierra en masculino. Uno pertenece al otro. Luego sucederá una identificación análoga: varón ish (‘iŠ) y mujer isha (‘iŠŠâ). Todo esto no tiene ninguna relación con la narración anterior. Es otra concepción del origen de las cosas y, en especial, de la creación de los seres humanos.

Encontramos dos tradiciones diferentes unidas entre sí por alguna persona escritora que perteneció a una época distinta, incluso, a las dos tradiciones que integró. El reconocimiento de la comunidad de escritores que realizó estos procesos es, para la fe como adhesión o creencia, un problema mayúsculo. Pero, en realidad, tal proceso muestra el valor de las tradiciones y la inteligencia orientada a aceptar la diversidad como algo positivo para la comunidad.

Esta característica, que aparece no solo en el Génesis sino también en los profetas, en los evangelios, no es una situación especial, es común. Las comunidades asumieron las tradiciones y las actualizaron de forma constante, hasta la llegada del canon y el cierre del texto base de la Biblia. Pero, también lo hicieron en un diálogo constructivo con su entorno, sobre todo, al no diferenciar entre cultura-religión-política. La visión integral de la experiencia humana es un punto de partida

fundamental para entender las culturas antiguas y eso aplica para la Biblia. Con el tiempo, se fue eliminando esa capacidad de interacción creativa con otras culturas hasta llegar al principio de ortodoxia, en el cual lo dicho en la teología cristiana era verdad y todo lo demás falsedad. Severino Croatto se preguntaba: “¿Por qué entonces los aymaras no pueden designar en cristiano a Dios con los nombres de su propia tradición, representarlo con los símbolos de su propia cultura, atribuirle funciones que no estén reducidas a lo “bíblico” sino que más bien expliciten su actuación en la propia historia?” (Croatto, *Ribla* 26, 73). La pregunta de Croatto anticipa el tema de este artículo: ¿Cómo lo propiamente aymara enriquecería lo cristiano? ¿Por qué lo extraño, no a la Biblia, que como dijimos es plural, sino la ortodoxia supone la negación de Dios y, por ende, habría que cortarlo? ¿No será más bien que, escuchando el latido del corazón de las culturas, lo cristiano aprendería más sobre su Dios?

Al perder esta dimensión cognitiva, se impuso una suerte de secuestro de los textos bíblicos y se anuló su pluralidad. Ahora los textos dicen lo que dice la teología. En este sentido, dichos textos bíblicos son la validación de la teología que en el fondo es ortodoxia. Entonces, sobre esta base plural de textos plurales es que, para una lectura intercultural de la Biblia, se requiere considerar lo siguiente.

Todos los textos de la Biblia, en sus diversas redacciones, forman parte de una cultura colectivista, en la que el liderazgo de una persona es fundamental y apreciado (David, Salomón, Moisés, etc.). Esta persona será un varón y tendrá que defender tanto la tierra como la riqueza, las tradiciones y la cultura de su pueblo. Esto va desde la estructura general de pueblo hasta la de familia. Son los varones el punto de referencia de las familias y tanto de su prestigio como de su solidez. Al mismo tiempo, un varón, tomará de su familia la

dignidad de un nombre que viene desde los ancestros y está mediado geográficamente. Pablo se presenta de este modo: «circuncidado al octavo día, del linaje de Israel, de la tribu de Benjamín, hebreo de hebreos; en cuanto a la ley, fariseo» (Fil. 3, 5). La descripción que Pablo hace de sí mismo muestra la importancia de las raíces genealógica y geográfica, así como otros elementos que lo validan en el área que él desea ser validado socialmente. Estas relaciones colaterales implican que el valor de una persona está directamente vinculado a su familia y esta es su primera credencial; todo lo contrario, a la hermenéutica conservadora actual, pues aquí el individuo es el héroe, quien lucha contra su familia por llegar a la fe. Este tipo de acercamiento es insostenible a la luz de la Escritura.

El estudio de intercultural de la Biblia involucra reconstruir las dinámicas socioculturales de los entornos bíblicos, para crear escenarios donde los textos tendrían su mayor capacidad de significación.

Pregunta para dialogar:

Sería posible considerar, en la discusión en torno a cómo se constituye la Biblia, dos grandes eventos: el éxodo que origina el Antiguo Testamento y los evangelios cuya narración de fondo origina el Nuevo Testamento. Ambos eventos recogen las dos premisas básicas de la tradición cristiana: en el primer caso, la liberación de un pueblo pequeño oprimido por un dominio extranjero, liberación que se da con el propósito de construir su patria; en el segundo, el significado de que la base de la fe cristiana se encuentre en el asesinato de un pobre galileo que fue torturado y crucificado. ¿Cuáles serían las implicaciones de estos sucesos en la discusión de una lectura intercultural de la Biblia desde América Latina?

Autor: Francisco Mena Oreamuno

Dr. Francisco Mena Oreamuno, académico catedrático de la Universidad Nacional de Costa Rica, profesor de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión. Las áreas de especialización tienen que ver con lectura intercultural de la Biblia y educación popular.

Correo electrónico: franciscomenaoreamuno@gmail.com

Bibliografía

- Coenen, L.; Sala, M.; Herrera, A.; Beyreuther, E. y Bietenhard, H. (1985). *Diccionario teológico del Nuevo Testamento*. Salamanca: Sígueme.
- Croatto, J. S. (1997). *Simbólica cultural y hermenéutica bíblica*. Ribla Quito: DEI (26).

NARRACIONES SAGRADAS

Francisco Mena Oreamuno

Antes de dar cualquier definición de lo que queremos decir cuando enunciamos “narraciones sagradas”, es necesario pensar desde dónde enunciamos. Primero, en general, en América Latina, este concepto se referiría a las narraciones bíblicas que personas protestantes y católicas consideran revelación de Dios. Y tal afirmación se opone a otras narraciones que, aunque sean de religiones importantes, reconocidas, serían no sagradas. El Dios verdadero se ha hecho escuchar en los tortuosos caminos de formalizar la canonización de los textos bíblicos.

Es importante iniciar por esta línea de pensamiento porque muestra el problema que conlleva la afirmación mencionada. Se desprende del asentimiento de la sacralidad de la Biblia de que el Antiguo Testamento es revelación también de Dios, por lo que la TANAK sería, igualmente, un texto sagrado. Dicho de otro modo, la “Biblia” judía es un texto sagrado y sus narraciones son, asimismo, sagradas.

Podemos dar un paso más en nuestra reflexión. Aquí veamos una ruptura. Las antiguas biblias latinas, en consonancia con la Biblia griega, formaron la base del canon católico. Los protestantes, por su parte, optaron por la versión

del Antiguo Testamento masorético en hebreo. El resultado es una diferencia en la cantidad de libros y partes de libros que contiene la Biblia católica y que suman 73, mientras la Biblia protestante los omite y suma 66.

Pero ahí no acaba el problema canónico y, por ende, el de decir que la Biblia es un texto sagrado. Tenemos las biblias ortodoxas que narran otra historia más amplia y compleja. Cada región ortodoxa tiene su propio canon, que no es tal, porque nunca se ha decretado uno ortodoxo, más bien cada zona asume los libros contenidos en el canon católico, pero le agrega libros de acuerdo con sus propias tradiciones particulares. Entonces, la Iglesia ortodoxa ha sido capaz de convivir con diferencias significativas de lo que entiende como textos sagrados.

Esto nos lleva a definir qué entendemos por narraciones sagradas; eso sí, buscando una dimensión más bien antropológica y cultural, antes que religiosa. Se trata de textos que por la tradición de una cultura o culturas conviven en sus valores y visión como fuentes de significado y orientación. A la vez, estas narraciones pueden tener de un origen divino a puramente comunitario. La cuestión no es tanto su procedencia como su significado para un colectivo. Son tradiciones que se abrazan y están dentro de las entrañas de las comunidades.

Habiendo dicho lo anterior, uno podría preguntar a un grupo grande de personas cuáles escrituras o tradiciones orales son significativas para sí y pedirle indicar cuáles considera sagradas; es posible, así, llevarnos una gran sorpresa, al escuchar lo que indican.

Los protestantes y católicos tenemos muy claro que la Biblia es fruto de la revelación de Dios y que, por lo tanto, es normativa para la vida; también, cuáles de los textos que conforman esa Biblia tienen mayor o menor valor. Hace unos años, los exégetas Dominic Crossan y John Borg hicieron un

libro titulado *El primer Pablo*. En este, cada uno de los autores confiesa cómo aprendió el canon de la iglesia a la que pertenece. Crossan, católico, nunca había pensado seriamente en Pablo, mientras Borg, protestante, se concentró en Pablo como teólogo de la gracia. Así, lo sagrado en realidad no se define por un canon; más bien, por tradiciones y estas son comunitarias. Para las religiones del libro, como se conoce al cristianismo, al judaísmo y al islam, existen cánones dentro del canon y cada grupo hace lecturas diferentes, en esos cánones establecidos. En el mundo cristiano, hay traducciones de la Biblia que no son canónicas, es decir, en ninguna parte se indica que esta o aquella traducción debe ser considerada “oficial”, pero sí algunas han llegado a serlo por el uso generalizado. De este modo sucede con la versión Reina Valera en el mundo protestante latinoamericano.

Pero no todas las narraciones sagradas están en libros. Esta es una concepción muy problemática que ha surgido como parte de las tradiciones coloniales. Se puede resumir del siguiente modo: lo escrito está por encima de lo oral. Por supuesto, es así desde que lo escrito responde al principio civilizatorio de los colonialismos. La memoria supone una libertad demasiado promiscua para aceptar su legitimidad.

Tendríamos que repensar lo que significa la arquitectura maya o lo que ha quedado escrito por mano de algún fraile de buen corazón. Pero, en realidad, no es la letra lo que da vida, sino el espíritu que la llena y, por eso, hablar de tradiciones mayas no puede reducirse a lo que exista escrito. Es mucho más importante entender sus ciudades, sus petroglifos, sus dibujos. Probablemente, la mentalidad occidental tendrá un problema tratando de recuperar lo que su simiente destruyó a partir de 1492. No sabemos aún cuántos otros mundos arquitectónicos y escultóricos existan ocultos bajo montañas llenas

de vida. Pero allí en las murallas y paredes está expresado un universo de conocimiento y de espiritualidad.

La recuperación de las lenguas autóctonas es un imperativo ético para toda persona intelectual latinoamericana. En esas lenguas están los universos borrados que emergen tímidos en tradiciones que aún siguen vivas. Por esto, el concepto, “narraciones sagradas” es programático, porque asume la tarea de reconstruir la genealogía de nuestras culturas que todavía se debaten en las sangres que nos han dado vida.

Esas narraciones no serán equivalentes a la Biblia, al Corán o al TANAK. Eso sería, me parece, un error. Esos relatos, como también la Biblia, el Corán y el TANAK, son la savia de los mundos que han sido borrados y envueltos en el misterio, y, de allí, de esos acontecimientos, es de donde surge lo sagrado. Las narraciones sagradas originarias eran, como la Biblia, memoria y experiencia vivida comunitariamente, historia de lo significativo. La Biblia no es un libro teológico. Es la reconstrucción de un cosmos a partir de la configuración de los mitos de liberación. Uno podría aventurarse a pensar que las narraciones sagradas son las historias de la sed de vida que llevamos dentro y que, en especial, emergen al enfrentarnos a la adversidad o a la opresión.

También la interpretación de las narraciones sagradas puede ser malversada; es decir, puede volverse legitimación de la violencia y borrar el espíritu de amor por la vida. Es posible que sean memorias heroicas de la codicia, la arrogancia y la opresión. Pero, aun así, tendríamos que entender el mundo de aquellas narraciones, de sus orígenes y sus voces. No podríamos desestimarlas *a priori* o juzgarlas con ligereza.

Pregunta para dialogar:

Para efectos de la reflexión uno puede preguntarse: ¿cómo podemos recuperar las narraciones sagradas, no solo aquellas que llevamos dentro, envueltas en el misterio y el silencio del borramiento, sino también las de las religiones del libro que han sido secuestradas y violadas por el mismo poder que borró aquellas originarias?

Autor: Francisco Mena Oreamuno

Dr. Francisco Mena Oreamuno, académico catedrático de la Universidad Nacional de Costa Rica, profesor de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión. Sus áreas de especialización tienen que ver con lectura intercultural de la Biblia y educación popular.

Correo electrónico: franciscomenaoreamuno@gmail.com

Bibliografía

- Croatto, J. S. (1973). *Mito y hermenéutica*. Buenos Aires, Argentina: El Escudo.
- Croatto, J. S. (2010). *Experiencia de lo sagrado y tradiciones religiosas: Estudio de fenomenología de la religión*. España: Editorial Verbo Divino.
- Croatto, J. S. (1981). *Conciencia mítica y liberación: Una lectura "sospechosa" del mito mesopotámico de Atrajasis*. Salamanca: s. n.
- Vieira, S. T. M.; Croatto, J. S.; Gallazzi, S.; Krüger, R.; López, R.; Mínguez, N. y Ramirez, D. (1991). *Militarismo y defensa del pueblo*. Santiago de Chile: Rehue.

JESÚS, ¿EL CHAMÁN?

Francisco Mena Oreamuno

Craig A. Evans escribió un artículo titulado *Prophet, Sage, Healer, Messiah, and Martyr: Types and Identities of Jesus* (Evans, 2011), en el cual estudia los diferentes tipos sociales que se le han asignado al Jesús histórico, es decir, al que se infiere del estudio crítico de los evangelios. Desde el inicio, Craig señala el problema que existe a la hora de definir a qué tipo de persona correspondía la práctica de Jesús según los evangélicos. Indica que, por un lado, la multiplicidad de tipos sociales con los que se clasifica ha sido, para algunos autores, una prueba de la imposibilidad histórica de construir una clasificación plausible de quién era Jesús; por otro, también aduce que la diversidad de resultados de la crítica puede evidenciar que Jesús funcionó y se entendió a sí mismo en más de una categoría (Evans, 2011, p.1217).

El estudio que Evans realiza se concentra en los conceptos tradicionales que la crítica ha usado para describir a Jesús: profeta, sabio, sanador, mesías y mártir. Este último no es tan usual, pero los demás sí. De la lista que él propone en el primer párrafo de su artículo, un término le quedó por fuera: hombre santo. Esta es la categoría que, transformada, puede incluir todas estas caracterizaciones en un todo comprensivo.

Evans, al final, destaca la dificultad de clasificar a Jesús, debido a que los elementos que estudia muchas veces se traslapan (Evans, 2011).

Pieter Craffert propone una solución más comprensiva, no teológica, para resolver el problema presentado por Evans:

Al sugerir que Jesús fue un hombre santo chamánico quien combinó ciertas características y funciones sobre una base regular, y quien fue constituido como un especialista religioso a causa de sus experiencias basadas en EAC¹⁶ es algo diferente a decir que él fue un maestro/sanador/exorcista/sabio o un maestro que también curó y exorcizó (o un profeta que también curó y enseñó). Es el tipo social el que contiene su propia identidad y dinámica que nos ayuda a ver los elementos del material en un todo comprensivo. Esto no nos da una combinación de sanador, profeta, maestro entre otros, sino que nos permitirá ver las sanidades, profecías y enseñanzas de Jesús en términos de un cuadro comprensivo como una figura chamánica típica (Craffert, 2010).

En principio, se puede asumir la propuesta de Craffert como una forma adecuada de hacer de las acciones de Jesús en los evangelios algo socialmente comprensible. Es mucho mejor que juntar unas categorías con otras. Si Jesús puede ser considerado un hombre santo chamánico, es posible entender cómo pudo ser atendido, escuchado, seguido por muchas personas,

16 EAC: estados alterados de conciencia. Implica que el estado consciente en el que asumimos vivir cotidianamente no es el único estado de conciencia, sino que existen muchos otros que flexibilizan el sentido de la realidad consciente y la pueden transformar de maneras no previsibles. En estos estados alterados de conciencia, podemos mencionar diversas formas de sueño, sueños y estados intermedios, como el soñar despiertos, entre otros tantos.

cómo pudo realizar actos portentosos y enseñar. Un excesivo purismo podría cuestionar que el tipo social del chamán no está tan definido como para ser de utilidad en este caso. Pero, la verdad es que otros tipos que se apilan unos junto a otros tampoco ayudan a entender la figura compleja de Jesús.

Para comprender mejor lo que se propone esta breve reflexión, podemos asumir el pensamiento de Michael Winkelman (2010), quien ha construido un esquema del paradigma chamánico de utilidad en este contexto:

- a. Un rol social dominante como el líder carismático preeminente.
- b. Ritual comunitario nocturno.
- c. Uso de corear, cantar, tocar tambores y danzar.
- d. Una crisis de iniciación que tiene que ver con una experiencia de muerte y renacimiento.
- e. El entrenamiento chamánico tiene que ver la inducción a estados alterados de conciencia (EAC), particularmente, con ayuno y aislamiento social.
- f. Una experiencia de EAC que se caracteriza como un *viaje del alma* (pero no posesión).
- g. EAC vinculado a experiencias de visiones.
- h. Habilidades de adivinación, diagnosis y profecía.
- i. Enfermedades causadas por espíritus, hechiceros, e intrusión de objetos o entidades.
- j. Procesos de sanación enfocados en la *pérdida del alma* y su recuperación.
- k. Las relaciones con animales como una fuente de poder, incluyendo el control sobre los espíritus animales.
- l. La habilidad del chamán para transformarse en animales.
- m. Actos malévolos o hechicería, incluida la habilidad de matar a otros.

- n. Caza mágica, la asistencia para conseguir animales para comer.

Con esta lista, podemos revisar lo que sabemos de Jesús en el evangelio según Marcos, el más antiguo que tenemos hasta el momento. Es claro que no todos los elementos coinciden y que algunos lo hacen con matices, pero, como se verá, no es tan descabellado como pudiera parecer a primera vista:

- a. Un rol social dominante como el líder carismático preeminente. Esto queda claro en el constante señalamiento de Marcos sobre la presencia de las multitudes que buscaban a Jesús (Mc 6, 30 ss.; 8, 1 ss.).
- b. Una crisis de iniciación que tiene que ver con una experiencia de muerte y renacimiento. Si bien no es iniciación, Jesús predicó en varias ocasiones sobre su asesinato y posterior resurrección.
- c. El entrenamiento chamánico se relaciona con la inducción a estados alterados de conciencia (EAC), particularmente, con ayuno y aislamiento social. Esto se esclarece en las pruebas en el desierto, al inicio del evangelio según Marcos (Mc 1, 12-13)
- d. Una experiencia de EAC que se caracteriza como un viaje del alma (pero no posesión). Jesús es un hombre lleno del Espíritu, la fuerza que genera sus actos portentosos: expulsión de demonios, sanaciones, acciones sobre la naturaleza.
- e. EAC vinculado a experiencias de visiones. Al menos dos visiones teofánicas fundamentales en Marcos: los cielos abiertos en el bautismo y los cielos abiertos en la transfiguración (Mc 1, 9-11; 9, 2-8).
- f. Habilidades de adivinación, diagnosis y profecía. En este caso, Jesús muestra una increíble capacidad de

- entender lo que sucede a su alrededor, lo que piensan, lo que buscan y las fuerzas que le rodean (Mc 2, 8-9; 3, 5; 7, 16-21).
- g. Enfermedades causadas por espíritus, hechiceros, e intrusión de objetos o entidades. Jesús expulsó demonios de varios tipos (Mc 1, 21-28; 5, 1-20; 9, 14-29; entre otros casos).
 - h. Procesos de sanación enfocados en la pérdida del alma y su recuperación. En cuanto a esto, las sanaciones de Jesús implican una restitución de la persona a la comunidad, pero, si se unen con la liberación de posesiones demoniacas esta característica es evidente (Mc 1, 40-45; 2, 1-12; 3, 1-6; 5, 21-43; entre otras muchas).
 - i. Caza mágica, la asistencia para conseguir animales para comer. Jesús multiplica panes y peces para saciar el hambre de las multitudes (Mc 6, 38 ss.; 8, 5 ss.).

Además de estas características, Jesús aportaría otras como las siguientes:

- a. Una persona que pudo actuar sobre los elementos (Mc 4, 35-41; 6, 45-52; 6, 30-44; entre otros pasajes).
- b. Una persona competente para la enseñanza y el debate (Mc 2, 18-22 y 23-28; 4, 1-34; 7, 1-23).
- c. Una persona que tuvo la capacidad de reclutar a un grupo de personas seguidoras y encomendarles una tarea semejante a la suya (Mc 3, 13-19; 6, 6-13 y 30).
- d. Una persona que tenía la capacidad de percibir sucesos futuros (Mc 13).

A la luz de este inventario, Jesús clasifica bien en el complejo chamánico que señala Craffert: una persona que

adquiere el respeto de la comunidad, pero que también es puesta a prueba, debido a las tensiones comunitarias y a los grupos de poder con los que interactúa. En esa perspectiva las frases enunciadas en las teofanías abren la puerta a Jesús como hombre santo lleno del Espíritu: Tú eres mi hijo amado. Jesús habría sido adoptado por Dios para ser su mediador en el mundo y manifestar su Espíritu.

Visto de esta manera, Jesús fue asesinado por ser un chamán imbuido con el poder de Belcebú y no de Dios. Eso implicó valorar los actos portentosos de Jesús desde la perspectiva de su falta de conexión con las fuerzas del orden y su pureza, en particular, con los grupos de ancianos y escribas de las aldeas y ciudades que visitó, así, y, en especial, con el templo.

Aunque esta perspectiva está lejos de ser abrazada por la comunidad de exégetas, de igual modo, a simple vista, se puede ver su utilidad: un hombre santo cuyo Padre por adopción es Dios y que asume su camino de expresión de esa experiencia. Esta es una cuestión abierta. Aquí apenas unos balbuceos para estimular el pensamiento. Dicho de alguna otra forma, Jesús tiene más que ver con los sabios de nuestros pueblos originarios que con Sócrates.

Pregunta para dialogar:

El presentar a Jesús como un hombre santo, un chamán que fue adoptado por Dios y de esta experiencia recibe la fuerza del Espíritu para hacer actos portentosos, además de crear una comunidad y enseñar el camino del Reino de Dios, implica una ruptura con el estudio tradicional de los textos y su interpretación. ¿Encuentra algún valor en dar este salto o será mejor asimilarse a las teologías tradicionales?

Autor: Francisco Mena Oreamuno

Dr. Francisco Mena Oreamuno, académico catedrático de la Universidad Nacional de Costa Rica, profesor de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión. Sus áreas de especialización tienen que ver con lectura intercultural de la Biblia y educación popular.

Correo electrónico: franciscomenaoreamuno@gmail.com

Bibliografía

- Evans, Craig A. (2011). Prophet, Sage, Healer, Messiah, and Martir: Types and Identities of Jesus. En T. Holmén y S. E. Porter, *Handbook for the study of the historical Jesus*. Leiden: Brill.
- Craffert, P. F. (2010). Altered states of consciousness: visions, spirit possession, sky journeys. En D. Neufeld y R. E. DeMaris. *Understanding the social world of the New Testament*. London: Routledge.
- Craffert, P. F. (2008). *The life of a Galilean shaman: Jesus of Nazareth in anthropological-historical perspective*. Eugene, Or: Cascade Books.
- Winkelman, M. (2010). The shamanic paradigm: Evidence from ethnology, neuropsychology and ethology. *Time and Mind*, 3(2), 159-182.
- Winkelman, M. A. y Peek, P. M. (2004). *Divination and healing potent vision*. Tucson: University of Arizona Press.

MAÍZ Y ESPIRITUALIDAD MAYA

Vitalino Similox

Introducción

En la espiritualidad maya, el maíz y todo su proceso de cultivo, así como su forma, textura y colores, transmiten los valores propios y contribuyen a afirmar la identidad y existencia como pueblo. El maíz es evidencia de la dependencia de los seres humanos con respecto a lo sagrado y de la visión unitaria entre el ser humano, la naturaleza y lo sagrado.

El maíz, desde la espiritualidad maya

El maíz, es el eje fundamental de la cultura maya, de su cosmovisión¹⁷, su cosmogonía¹⁸, su cosmopercepción¹⁹, su

17 La ciencia que estudia la visión del mundo, de la naturaleza, del cosmos, basado en la equilibrada relación de todos los elementos del universo, incluye al ser humano. Una visión integral del mundo natural y sobrenatural, lo material y lo espiritual, la explicación del carácter, el orden y las funciones de los astros, la tierra, las plantas, los animales y los seres humanos.

18 La ciencia que estudia la formación y construcción del universo desde la concepción de la cultura maya.

19 Concepto de la filosofía maya, que indica la forma propia de entender y percibir la realidad tanto material como espiritual, la vida integral material-racional-emocional-sentimental-vibracional y espiritual. Se utilizan las 20 energías, los 20 nahuales.

cosmoconocimiento²⁰ y su espiritualidad. El *Popol Wuj* relata la construcción del universo en diferentes momentos y la creación del ser humano. En ese relato, el maíz se constituye como el marco de referencia en la construcción del universo y del ser humano en los diversos momentos. Existe una simbología de este proceso, representado en un sistema de valores identitarios y de signos tomados de la naturaleza, ligados profundamente con la práctica espiritual.

El *Popol Wuj*, los *Anales de los Kaqchikeles* y el *Chilam Balam* describen el proceso de formación del ser humano, que culmina con la cuarta generación, como la obra perfecta²¹: el ser humano hecho de maíz. Los creadores y formadores “se juntaron, llegaron y celebraron consejo en la obscuridad y en la noche; luego buscaron y discutieron, y aquí reflexionaron y pensaron. De esta manera salieron a luz claramente sus decisiones y encontraron y descubrieron lo que debía entrar en la carne del hombre”²².

Decidieron hacer una nueva creación, el hombre de maíz. Desde entonces, el maíz es, en esencia, el ser humano, debido a su componente vegetal: elemento y signo sagrado de la relación sustancial con el origen del ser humano y no el simple ligamen de dieta alimenticia o producto de las labores agrícolas.

El hombre de maíz tiene la capacidad de agradecer e invocar a su creador y formador; de tanto respetar como cuidar a su especie y a los animales, y de respetar a la naturaleza y al cosmos.

20 Es el conocimiento que se eleva en sabiduría, al comprender el entretrejado de la vida del universo.

21 Primera generación, el ser humano hecho de lodo; segunda generación, de madera; tercera generación, de Tz'ite'y de Zibake; cuarta generación de maíz, la obra perfecta.

22 *Popol Wuj*, Sam Colop, pp.111-112.

El *Popol Wuh* habla de los cuatro colores del maíz: rojo, blanco, negro y amarillo. La numeración cuatro es el principio de cuatridad. Significa los cuatro cargadores del tiempo (No', Iq', Kej, Ey) y el espacio; los cuatro sectores y rumbos del cosmos (Oriente, Norte, Occidente, y Sur); las cuatro primeras parejas de maíz creadas por Ixmukane; cuatro colores de maíz (*käq*/rojo, *säq*/blanco, *q'ëq*/negro, *q'än*/amarillo)²³.

Cada color tiene que ver con el universo. El **rojo** significa nacimiento del Ajaw, la salida del sol, un nuevo amanecer, una esperanza para emprender un camino novedoso. Es la fuerza, la energía; representa la sangre que fluye en el sistema nervioso del ser humano, la tez roja. El **negro** simboliza la noche, la tiniebla, el descanso, los problemas, la recuperación de la energía, la oscuridad, la muerte. El **blanco** representa el origen del ser humano, su camino, el aire, el nacimiento del hombre y la mujer; es la pureza, las nubes del cielo, los dientes, los huesos, las canas, la experiencia, la sabiduría de nuestros abuelos y la esperanza. El **amarillo** encarna madurez de todos los elementos de la naturaleza, la muerte de todo lo que existe, germinación, vida, cosecha; por otro lado, también puede significar la enfermedad. Igualmente, representa el color de la tez del pueblo maya²⁴.

Conclusión

La espiritualidad del pueblo maya se sustenta en el maíz. Esta espiritualidad es una alternativa a la crisis ecológica actual, producto del antropocentrismo que ha propiciado una ruptura del ser humano con la naturaleza y con el creador. El

23 Pakal Rodríguez, Informe del Primer Congreso de Ciencia y Filosofía Maya. Universidad Maya Kaqchikel, Chimaltenango, 2019.

24 Pakal Rodríguez, Informe del Primer Congreso de Ciencia y Filosofía Maya. Universidad Maya Kaqchikel, Chimaltenango, 2019.

antropocentrismo se expresa mediante la soberbia del ser humano, quien se entiende a sí mismo como dueño y señor de la naturaleza, del mundo y del universo.

La espiritualidad del pueblo maya invita a trascender el antropocentrismo y a tejer nuevas relaciones con la madre tierra; a desarrollar una ligación con el cosmos, para una nueva ontología cósmica que nos oriente hacia lo que se debe hacer en la vida cotidiana y en la práctica espiritual.

Pregunta para dialogar:

Dada la crisis de paradigma que vive la humanidad, reflejada en el desastre ecológico, enfermedades, pandemias y una desorientación moral y vaciedad espiritual, ¿cuáles son los aportes de la espiritualidad maya, para construir la plenitud de la vida humana, la naturaleza y el cosmos?

Autor: Vitalino Similox

Vitalino Similox es maya kaqchikel, pastor presbiteriano, teólogo protestante, sociólogo e investigador de la ciencia, filosofía y tecnología de la civilización maya. Es rector de la Universidad Maya Kaqchikel de Guatemala.

Correo electrónico: vsimilox@yahoo.com

Bibliografía

- Catú O, A. (2010). *El cultivo tradicional del maíz*. Comalapa, Chimaltenango, Guatemala.
- Varios autores. (2014). *Cosmovisión Maya, plenitud de la vida*. Guatemala: PNUD.
- Varios autores. (2009). *Origen y diversificación del maíz, una revisión analítica*. San José, Costa Rica: UNAM.

Rodríguez, P. (2019). Informe del Primer Congreso de Ciencia y Filosofía Maya. Universidad Maya Kaqchikel, Chimaltenango, Guatemala.

Sam Colop, L. E. (2011). *Popol Wuh*. Guatemala.

RI LOQ'OLAJ POPOL WUJ

Saqijix, Candelaria López

El *Popol Wuj*²⁵ es el *loq'olaj wuj* (libro “sagrado”, apreciado, querido) del pueblo *k'iche'*. *Popol* deriva de la palabra *pop* que comúnmente significa petate; pero, en el contexto del manuscrito, petate significa construcción, organización, asiento, enlaces, entre otros. La parte *-ol* es un sufijo que agrega información gramatical en función de agente, persona que hace determinada acción, y *wuj* significa libro, papel. El petate como instrumento de uso cotidiano conlleva un trabajo minucioso de tejeduría con el material de fabricación que requiere.

El *Popol Wuj* es el libro en el que se han tejido los conocimientos, la sabiduría ancestral, mediante las palabras escritas en párrafos de forma poética, con sus metáforas, paralelismos y difrasismos. *Pop* también refiere a autoridad cuando le acompaña el prefijo *aj-*, *Ajpop* persona que tiene el cargo de guía o principal, *Ajpopab'* concejo, autoridades. Hoy, el *Popol Wuj* se traduce como libro del concejo, porque fue escrito por

25 Escritura correcta, de acuerdo con el alfabeto unificado por la comunidad lingüística *k'iche'* de la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, según el Acuerdo-No-13-2013. <https://www.almg.org.gt/wp-content/uploads/2020/05/d-2013-ACUERDO-No-13-2013-Kiche.pdf>

las abuelas y abuelos que en su momento tuvieron sus cargos principales. Es el libro de la sabiduría que relata la construcción y formación del *winaq* (la persona, el ser) y todos los elementos “sagrados” del *loq’olaj uwach ulew*, o sea la naturaleza. Contiene la historia y la base filosófica del pensamiento de las comunidades *k’iche’*, en él se hayan relatos sobre el origen del ser humano, la importancia del maíz, el principio de las enfermedades y su proceso de curación, el nacimiento y significado de los animales, la importancia de los cerros y los valles, así como los dueños de estos, entre otros.

El *Popol Wuj* fue escrito en el idioma *k’iche’*, con caracteres latinos del siglo XVI. Es uno de los libros que, se considera, fue escrito directamente por los abuelos *k’iche’ab’* (*k’iche’s*), sin intervención de los frailes, como sí la tuvo el manuscrito *Theologia Indorum*, redactado desde el idioma *k’iche’* y del puño del fraile dominico Domingo de Vico, hacia 1553, aunque no se descarta que tuvo un informante primario hablante *k’iche’*: Diego Reynoso (Sparks, 2014).

Se cree que el *Popol Wuj* fue escrito por los propios abuelos *k’iche’ab’* como una respuesta a la *Theologia Indorum*, para transmitir sus narrativas cósmicas, pero, sobre todo, para confrontar lo que Vico dice de Dios y del llamado cristianismo. Por eso, se cree que los autores *k’iche’*, mediante su libro “sagrado”, responden de forma indirecta que también tienen un libro, mas que es antiguo y original y que lo escribirán de nuevo, con el alfabeto novedoso de los misioneros (Sparks, 2014).

El estilo literario de la obra muestra la riqueza de los idiomas mayas actuales, en relación con el discurso, el lenguaje “sagrado”, metafórico, incluyendo paralelismos con los que entreteteje las expresiones, los pensamientos y los sentimientos mitológico-históricos del pueblo *k’iche’*. La poesía en el *Popol Wuj* y otros manuscritos mesoamericanos se caracteriza por el

verso paralelo que no se reduce únicamente a un par de líneas, sino que puede ser de hasta tres o cuatro (tripleto, cuarteto).

Desde que el padre Ximénez obtuvo el documento en el convento de Chichicastenango, ha despertado interés por conocerlo y escudriñarlo, por parte de otros pueblos indígenas de América, así como por la academia nacional e internacional, para sus estudios lingüísticos, culturales, etnográficos, antropológicos, arqueológicos y otros.

A la fecha, hay varias traducciones y versiones del *Popol Wuj* trabajadas, mayormente, por académicos extranjeros. Es importante mencionar que hay dos mayas *k'iche'* quienes trabajaron dos versiones en su momento. Don Adrián Inés Chávez hizo la transcripción del manuscrito a un alfabeto que, en su tiempo, en 1945, consideró apropiado y realizó su traducción en español. En 1999, Luis Enrique Sam Colop llevó a cabo la transcripción del manuscrito al alfabeto oficial del *k'iche'* y su traducción en español. También cabe recalcar que hay diversas versiones de varios autores del *Popol Wuj* para niños, algunas ilustradas, otras no.

Autores como Mathias Abraham (1999) suponen que la versión encontrada por el padre Ximénez viene de textos con la escritura maya glífica, basados en la rica tradición oral del pueblo *k'iche'*. Abraham considera que una parte del libro remite a la cosmogonía maya, que igual se presenta en el *Libro de las Historias de los Reinos de Colhuacan y de México* y, en Guatemala, en el *Título de los Señores de Totonicapán*. En la otra parte del texto, el mismo autor cree que se relata la historia y la elaboración mítica de la migración y la conquista de los *k'iche'ab'*, bajo el liderazgo de sus linajes sagrados.

La versión del autor maya *k'iche'* Sam Colop surgió a raíz de la gran trascendencia de tener al alcance una versión con el alfabeto oficial del texto original del *Popol Wuj*, para el pueblo maya y, en especial, para la comunidad *k'iche'*. Se vio

la urgente necesidad de mantener cercano el libro, con un escrito más familiarizado, como una guía en la difícil interpretación de la memoria histórica y de la tradición que genera la identidad del pueblo en mención.

Es interesante que quienes impulsaron el trabajo de la versión de Sam Colop habían notado que colaboradores y jóvenes académicos mayas (trabajadores, en ese entonces, del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural) estaban haciendo lectura del *Popol Wuj*, pero en castellano y no había acceso a una versión en *k'iche'*. Ahora hay más accesibilidad a la lectura desde el idioma del manuscrito.

No se conoce dónde está el manuscrito original, solamente se sabe de la copia más antigua, o sea la versión de Ximénez, trabajada a principios del siglo XVIII, a partir de una versión escrita a mediados del siglo XVI por autores *k'iche'ab'* (Sam Colop, 1999).

Se cree, igualmente, que la versión original estaba en manos de personas *k'iche'ab'* de Chichicastenango, con cargos principales en ese entonces. Se calcula que hacia el año 1701 los principales le dieron el manuscrito al fraile Ximénez, quien era su párroco, para que lo transcribiera, puesto que él hablaba y escribía el *k'iche'* con el alfabeto de su época. Aparte de la transcripción, realizó además la traducción en español. Probablemente, su labor la llevó a cabo entre 1701 y 1703; luego de haber culminado el trabajo, se cree que devolvió el manuscrito a los principales y, desde ese momento, no se supo más de la obra, es posible que esté conservado en Chichicastenango (Mondloch y Carmack, 2018).

Un dato interesante sobre el manuscrito de Ximénez es que se calcula que él copió el texto *k'iche'* tal como lo encontró, dado que dejó claras evidencias de que la versión previa contaba con varios autores. Esta copia original y tal vez extraviada, al parecer, apunta a una versión jeroglífica anterior.

Se sostiene tal idea, debido a que, en el texto, se aprecia la técnica de inserción vocálica que facilita la escritura en sílabas, característica propia de la escritura glífica maya. Por ejemplo, se lee en el texto la palabra *q'anakotzi'j*, en vez de *q'an k'otzi'j*, 'flores amarillas'; *q'eqa b'e*, en vez de *q'eq b'e*, 'camino negro' (Sam Colop, 1999).

Otro dato relevante es que el manuscrito fue trabajado desde el idioma *k'iche'*, entre los años 1554 y 1558. Es más probable que sus autores fueron nobles *k'iche's* de *Q'umark'aj*, antigua capital de los *k'iche'ab'*. Se cree, también, que tuvieron que guiarse de un texto pictográfico, el cual en tiempos precolombinos pudo haber servido para narrar de forma oral los diferentes eventos plasmados en el *Popol Wuj* (Ondloch y Carmack, 2018).

En conclusión, gran parte de los conocimientos y prácticas del *Popol Wuj* prevalece en la memoria y tradición oral de las comunidades mayas en la actualidad, sobre todo, en la de las abuelas y los abuelos; de aquí la preocupación de su olvido, si no se transmite ese saber a las nuevas generaciones, dado que hoy el idioma tiende a perderse.

Pregunta para dialogar:

Durante el proceso de colonización, las cosmovisiones (formas de ver, pensar y sentir) de los pueblos indígenas fueron sustituidas por el cristianismo. La cristianización supuso la negación y el olvido de las narraciones de los pueblos originarios. A pesar de esa violencia cultural y religiosa, sobreviven muchas narraciones orales o escritas de los pueblos indígenas de América Latina. ¿Qué lugar ocupan esas narraciones en los procesos de educación religiosa que promovemos?

Autora: Saqijix, Candelaria López

Saqijix, Candelaria Dominga López Ixcoy

K'iche' winaq (maya *k'iche'*)

Lingüista y mgr. en educación bilingüe intercultural por la Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Correo electrónico: candylopezixcoy@gmail.com

Bibliografía

- Abram, M. (1999). Presentación. En E. Sam Colop (ed.). *Popol Wuj, versión poética K'iche'* (pp. 12-13). Guatemala: Editorial Cholsamaj.
- Acuerdo-No-13-2013. Academia de Lenguas Mayas de Guatemala. Recuperado de <https://www.almg.org.gt/wp-content/uploads/2020/05/d-2013-ACUERDO-No-13-2013-Kiche.pdf>
- Mondloch, J. y Carmack, R. (2018). Popol Wuj. Nueva traducción y comentarios. Recuperado de https://issuu.com/mesoamericana/docs/popol_wuj_hipervinc_marc
- Sam Colop, E. (1999). *Popol, versión poética K'iche'*. Guatemala: Editorial Cholsamaj.
- Sparks, G. (2014). Primeros folios, folios primeros: Una breve aclaración acerca de la Theologia Indorum y su relación intertextual con el Popol Wuj. Instituto de Lingüística e Interculturalidad, Universidad Rafael Landívar. *Revista Voces*, 9(2), 91-142.

DIVERSIDAD RELIGIOSA Y BIBLIA: MÁS ALLÁ DE LOS FUNDAMENTALISMOS RELIGIOSOS EN LA ERE

Maricel Mena López²⁶

Introducción

La educación religiosa escolar (ERE) es una de las áreas fundamentales de la educación básica que contribuye a la formación integral de la persona. Su mayor desafío es, pues, la formación de personas de y para la vida.

Sin embargo, la equívocidad con la cual podemos entender “formación integral” nos exige reflexionar sobre su significado y su sentido. Una de las claves para hacerlo podría ser el reconocimiento de la realidad pluriétnica, multicultural e interreligiosa de los estudiantes y de los mecanismos de

26 Esta reflexión se inscribe en el proyecto de investigación “Ecosistema de educación para la paz y la convivencia ciudadana”, código 2146502, del grupo de investigación Gustavo Gutiérrez, O. P.: Teología Latinoamericana de la Facultad de Teología de la Universidad Santo Tomás. Otros trabajos de la autora pueden encontrarse en: <https://usta.academia.edu/MaricelMenaL%C3%B3pez>. Google scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=k0l1QTcAAAAJ&hl=e>

exclusión, pobreza, violencia, ignorancia y explotación de los que son objeto sus comunidades.

Es innegable el aporte que la religión ha hecho –y lo sigue haciendo– al “adormecimiento” de los pueblos. Igualmente, lo que hemos conocido como la “clase de religión” también ha contribuido en esta dirección: salvaguardar el *statu quo* de lo religioso o, más aún, de una religión hegemónica sin apenas abrirse a otras manifestaciones de fe tan válidas como la que se predica. Se trata de una única forma de pensar, creer, sentir, actuar y celebrar, unívoca y normativa, la cual, en muchas ocasiones, se cruza con los fanatismos y fundamentalismos, que no renuevan la dimensión comunitaria (eclesial) de la religión y que, por el contrario, promueven racismos, sexismos, clasismos, xenofobias, homofobias, separatismos, nacionalismos y elitismos (De la Torre, 2021).

En consecuencia, desde una perspectiva crítica, la ERE está llamada a liberar al ser humano. La dimensión religiosa, al ser constitutiva de la persona, merece ser “formada” en clave descolonizadora y liberadora porque, entre otras cosas, esto aseguraría la pertinencia de la educación religiosa en la escuela y su concurso en la transformación del mundo en el cual vivimos (Suárez, 2013). Se hace necesario revisar los procesos de ERE, para identificar qué tanto se están acercando a este cometido y, en su defecto, hacer propuestas de redimensionamiento curricular, con el propósito de que en la escuela ocurra una educación religiosa realmente integral e integradora de la diversidad humana.

La ERE, preocupada de la formación integral del estudiante, debe prepararlo para que sea activo y participe en una sociedad sedienta del conocimiento del hecho religioso; además, debe facilitar el compromiso de los jóvenes con las comunidades más necesitadas, dando respuestas de amor y tolerancia, en un mundo lleno de violencia, exclusión e

intolerancia de todo tipo. Una herramienta que puede ayudar en ese proceso puede ser la Biblia como mediación hermenéutica y pedagógica.

La hermenéutica contextual puede contribuir a entender las dinámicas juveniles actuales y sus opciones por la justicia. De igual modo, la mediación pedagógica del diálogo texto-vida-texto va en consonancia con los anhelos de una construcción dialógica-colectiva del hecho religioso, de manera que estudiantes y docentes consoliden espacios de producción y diálogo de saberes.

La Biblia, como reserva de sentido interpelante de nuestra realidad cultural, puede ser un aporte invaluable en el proceso de concientización.

Toda cultura humana tiene unos fines y unos principios, que se pueden iluminar desde el conocimiento de la fe, y para difundir los fundamentos evangélicos esa iluminación/enseñanza debe cumplir la misión del Estado, en el campo educativo, de afirmar tanto el bienestar como el progreso de su gente y de velar por ellos.

En un mundo donde los fanatismos y fundamentalismos bíblicos amenazan, violentan, excluyen y hasta matan tranquilamente a miles de personas, con la complicidad de los Estados, se hacen necesarias unas lecturas de la Sagrada Escritura más responsables y atentas a las realidades contextuales. Estamos seguros de que ella también puede ofrecernos pautas para una humanización y un reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y religiosa, donde la paz sea posible. Por lo tanto, se hace urgente testimoniar nuevas prácticas de solidaridad, para educar en el compartir y así mostrar una sociedad igualitaria, incluyente de la diversidad. En este sentido, el testimonio del apóstol Pablo en Atenas (Hch 17,16-31) nos puede ofrecer luces para el entendimiento de la diversidad cultural y religiosa que encontramos en la sala de clase, así como

para desenmascarar los colonialismos religiosos y pedagógicos que siguen operando en nuestras aulas de religión.

Conflicto de Pablo en Atenas

Durante su segundo viaje apostólico, Pablo de Tarso llega a Atenas en el año 50 (Guevara, 2017). Atenas es una pequeña ciudad con un elevado nivel cultural, filosófico y arquitectónico. Al llegar Pablo a esta ciudad, se irrita porque, según él, está llena de ídolos (v. 16) y enfrenta al paganismo helenístico mediante una discusión polémica y diálogo (v. 17-18). Es en la plaza donde se encuentra con dos escuelas filosóficas (epicúreos y estoicos) y es visto como “charlatán” que trae, para ellos, religiones extranjeras.

Los epicúreos, basados en una concepción naturalística (lógica) del mundo, buscaban la felicidad del sabio (iluminado) y el equilibrio sereno del alma. El estoicismo se fundaba en el principio de una moral natural, una teología natural y un derecho natural. Moldeaba la vida con la filosofía. La vida debía ser regida según las leyes de la naturaleza. Los afectos e instintos eran sometidos a la razón. Dios era visto como un ser que penetra el universo y posee un plan sistemático para el desarrollo de la vida.

Pablo es conducido al Areópago, al lugar en el que usualmente se hacían disertaciones filosóficas públicas y allí, delante de una audiencia greco-helenista, expone su pensamiento sobre Jesús y la resurrección (v. 19-21).

Diálogo de Pablo con la comunidad ateniense

Después de un elogio a los atenienses, la comunidad lucana presenta a un Pablo receptor de la religiosidad de sus oyentes y su realidad, capaz de valorizarlas; no acusa, ni ataca.

Él parte de la experiencia vivida al observar los objetos del culto y no los de sus propias convicciones.

En su experiencia, Pablo menciona que encontró un altar al “Dios desconocido” y aprovecha esta puerta de entrada para anunciar a Jesús. Había altares, debido al ambiente politeísta y religioso, donde trataban de no olvidar a ningún Dios.

Pablo dice: “lo que adoran sin conocer, vengo a anunciárselo” (v. 23). El verbo anunciar es muy importante, pues el apóstol no va a explicar con la razón, sino que va a anunciar: “El Dios que hizo el mundo y todo lo que hay en él, siendo Señor del cielo y de la tierra” (v. 24a). El autor se vale del vocabulario cultural y filosófico griego: “*kosmos*”. Si Dios es el creador de todo lo que existe, todo depende de Él, pues Él es el Señor de todo y no tienen razón de ser la exclusividad de los templos y santuarios hechos con manos humanas (v. 24b). A Dios no se le puede apresar. Nosotros dependemos de Él, pues nos da todo: la vida, la respiración (v. 25).

Para Lucas, la búsqueda intelectual de Dios iniciada por los filósofos griegos es el comienzo del camino para entender la actuación de Dios en la historia, de un Dios que se revela en la raza humana, esto es, en la raza de Dios (v. 28).

Esta dimensión cósmica y soberana del Dios judeo-cristiano justifica el rechazo a otros dioses. Lo que este personaje nos revela es una apropiación de la filosofía griega, ya que, incluso, se vale de esta poesía, para fundamentar su crítica a la idolatría, y la cristianiza al punto de estigmatizar su práctica, al llamarlos ignorantes y carentes de Dios en todo sentido (v. 30).

Esta estrategia se constituye en la génesis del pensamiento occidental (Guevara, 2017), es decir, uno promotor de una religión al parecer única, sin mancha, original, pero que, al final de cuentas, se constituye con base, en el robo epistémico de otras tradiciones religiosas.

Esta parece ser la premisa dominante de nuestra fe: “yo tengo al Dios verdadero y los otros a los ídolos”. Con esta premisa, ¿no estaremos asistiendo a un proselitismo sectario y excluyente de la diversidad? En otras palabras, ¿la negación de la presencia de Dios en otras manifestaciones de fe y el adoctrinamiento de las almas no son otras formas de colonialismo religioso que seguimos justificando y practicando en pleno siglo XXI?

Es importante aclarar que Pablo tiene en perspectiva dos tiempos: el presente, la vida, y el del juicio (v. 31). El juicio escatológico del resucitado se realiza aquí y ahora, durante el tiempo de la ignorancia. Este es nuestro tiempo. Por tanto, es necesario el arrepentimiento, porque un día el mundo será juzgado y de esta forma se abre a la posibilidad de que Dios no tenga en cuenta la ignorancia. La resurrección de Jesús revela que Dios es señor del mundo y que estaba con el resucitado.

Ante el discurso de Pablo, algunos de sus oyentes se burlan, otros le creen y unos simplemente lo escuchan (v. 32-33). Posiblemente, a quienes le creen les resulta atractivo el hecho de que el centro de su predicación no es una religión específica y sí a la adhesión a una fe (v. 34) en un Dios que habita en nosotros (v. 28), no en templos (v. 24), pues la experiencia de resurrección trasciende los límites humanos impuestos a la divinidad (v. 31).

Si la proposición de Pablo es la adhesión a una fe más que a una determinada religión, esto nos puede dar pistas para el entendimiento de que los límites doctrinales de cada religión son elaboración humana y no divina. Por tanto, la creencia en un Dios particular, mío y de nadie más, corresponde a una tacañería humana y no divina. En tal sentido, estaríamos evocando la necesidad de volver a la Sagrada Escritura, en busca de lecturas más críticas y liberadoras. Es necesario liberar la Biblia de lecturas cerradas, sesgadas y fundamentalistas.

Consideraciones finales

Ojalá que estas provocaciones nos ayuden a diseñar estrategias alternativas de acción-reflexión y a desarrollar el pensamiento tanto crítico-esperanzador como liberador, más allá de nuestros propios fundamentalismos.

Compartimos solidariamente el clamor de innumerables sujetos eclesiales que reclaman el derecho a saber mejor lo que ya conocen y el derecho a participar creativamente en la producción del saber bíblico, el cual debe integrarse con nuevas preguntas, sospechas e intuiciones.

Sentimos la urgencia de cuidado y apertura a un nuevo tiempo de escucha condiscipular de la palabra de Dios, generador de desequilibrios necesarios para propiciar y asumir los cambios de esquemas, así como de estructuras cognitivas, actitudinales y espirituales que tanto apremiamos en los contextos y procesos eclesiales.

Pregunta para dialogar:

¿Qué tenemos que hacer para que la educación religiosa sea cada vez más una experiencia de convivencia y aprendizaje en la diversidad?

Autora: Maricel Mena López

Es doctora y magíster en ciencias de la religión, en las áreas de Biblia hebrea y griega, por la Universidad Metodista de São Paulo. Actualmente, es catedrática de Biblia en la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5958-0570>

Correo electrónico: maricelmena@usantotomas.eu.co

Bibliografía

- De la Torre, R. (2021). Introducción: religiones y espacios públicos en América Latina: En R. de la Torre y P. Semán (eds.), (pp. 11-55). CLACSO, México: Centro de Estudios Latinoamericanos-CALAS.
- Guevara, L. (2017). *El discurso de Pablo en Atenas: nacimiento del pensamiento occidental*. Maestría en historia del pensamiento. México: Universidad Panamericana. Reuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12552/2409>
- Suárez, G., J. L. Meza, D. Garavito, D. Lara, J. Casas, J. Reyes. (2013). Educación religiosa escolar en clave liberadora: elementos constitutivos. *Theologica Xaveriana*, 63(175), 219-248.

NARRACIONES AFROCOSTARRICENSES

Luisa Hutchinson Dacosta

Los cuentos de Anansi (o Bro Anansi) han sido transmitidos, de forma oral, de generación en generación, desde tiempos de esclavitud, para comunicar esperanza. En medio de las dificultades, estos invitan a cultivar la astucia.

La siguiente historia fue narrada por la cuentacuentos afrocostarricense Luisa Hutchinson Dacosta.

¡Anansi encuentra una fortuna!²⁷

Damas y caballeros. Chicos y chicas...

¿Dónde pasó esto? Allá, en un pueblo lejano, en África, donde hambre es lo que había. No había nada de comer.

El pobre Anansi, con cara larga, tiene 7 hijos y la esposa. A Anansi no le gusta trabajar, es un poco perezoso.

27 Este cuento ha sido transcrito por Yulissa Tatiana Vargas, de <https://www.youtube.com/watch?v=km4BziG9wDs>, con la autorización de la narradora Luisa Hutchinson.

A Anansi, de repente, la esposa le dice: –Lo que tenemos hoy aquí para comer es un poquito de calalú y unos bananitos verdes.

Anansi dijo: –¡Mí no come eso, mí no quiere eso!

Anansi se fue con cara larga, a ver qué encuentra. Fue caminando, caminando. De repente vio una olla de color rojo. Y dijo: –¡Wow, esto es un tesoro! –dice– ¡Qué olla más preciosa!

La olla empieza a hablar: –No me llamo olla preciosa, yo me llamo “haga lo que puede hacer”.

Dice Anansi: –Pues, ¡haga lo que puede hacer, olla preciosa!

Y la olla empezó a bailar, y bailó y bailó. Y de repente estaba llena de comida, se cocinó cualquier tipo de comida, *rice and beans* al estilo de Limón, pollo y de todo.

Anansi fue tan glotón que se comió todo. Dejó la olla limpiquita. No dejó nada en la olla. Y la volvió a esconder.

Anansi, feliz de la vida, en vez de llevar algo para sus 7 hijos que pasaban hambre, Anansi se fue a la casa sin nada.

Cuando llegó a su casa Anansi, la esposa le preguntó: –Anansi, ¿no quiere que comer?

–¡No! ¡Mí no tiene hambre, mí no quiere nada!

Ok, después Anansi se fue y se acostó.

Anansi dice: –¡Estoy muy ansioso, para que llegue mañana!

Cuando llegó la mañana, temprano, Anansi salió. Se fue otra vez a buscar su tesoro. Cuando llegó, lo sacó, porque lo había escondido. Y dijo: –Aquí está la olla preciosa.

Y la olla empieza a hablar otra vez: –No me llamo olla preciosa, yo me llamo “haga lo que puede hacer”.

Dice Anansi: –Pues, ¡haga lo que puede hacer, olla preciosa!

Y la olla empezó a bailar, y bailó y bailó. Y de repente estaba llena de comida, se cocinó todo lo que le gustaba comer a Anansi. Pero, él no se estaba dando cuenta de que ahí estaba el hermano Tigre. Y el hermano Tigre estaba escuchando todo. Pero, el hermano Tigre se escondió. Se escondió y Anansi comió todo y escondió la olla y se fue otra vez para su casa. Pero, el día siguiente, el hermano Tigre amaneció temprano y llegó allí donde estaba la olla. Y el hermano Tigre sacó la olla y dice con una voz más ronca: -¡Aquí está la olla preciosa!

Y la olla le dice: -¡No me llamo olla preciosa! ¡Me llamo haga lo que pueda hacer!

Y dice Tigre: -Pues, ¡haga lo que pueda hacer!

Y la olla bailó y bailó, y, cuando se dio cuenta, estaba llena de todo tipo de carne. el Tigre comió, comió y comió. Pero el Tigre era aseado. Se fue al río, lavo la olla. La dejó limpiecita y la volvió a traer. Pero el secreto es que no había que lavar la olla.

Ahora, Anansi le dice a la esposa: -¡Mí no quiere comida, mí no quiere nada!

Y va de nuevo donde estaba la olla, saca su olla y canta: -¡Qué olla más preciosa!

La olla no responde...

Anansi dice: -¡Qué olla más bonita!

La olla no responde...

Y así, tres veces. Ahora, las lágrimas llegaban a la cara de Anansi: -Pero, ¿qué habrá pasado con mi olla mágica, mi tesoro?

Cuando la abrió, se dio cuenta de que estaba limpiecita.

Dice: -Alguien más llegó aquí.

Anansi tiró al suelo la olla y se fue corriendo a su casa.

Apenas llegó a su puerta, dice: –Bruki (la esposa se llama Bruki), ¿quedó un poquito del banano y de calalú?

Dice Bruki: –¡No! ¡Los hijos comieron todo!

Anansi se puso a llorar...

¿Qué aprendemos acá?

Hay que aprender a compartir. Si Anansi se hubiera llevado la olla a su casa, hubieran comido toda una vida, pero, por ser glotón, se perdió todo.

Y colorín colorado, este cuento se ha acabado. Me entro por un huequito y me salgo por otro, para que mañana nos cuenten otro cuento.

Pregunta para dialogar:

Los cuentos del hermano Anansi han sido transmitidos de forma oral, desde la época de la esclavitud. Son narraciones de esperanza que invitan a la astucia. ¿Por qué es importante hoy conocer y conservar este patrimonio narrativo?

Autora: Luisa Hutchinson Dacosta

Es afrodescendiente, nacida en Limón, Costa Rica. Desde niña, escucha y narra los cuentos del hermano Anansi.

ANTIGUO TESTAMENTO: UNA APROXIMACIÓN INTERCULTURAL E INTERRELIGIOSA

Marcos Corona Soto

Introducción

Generalmente, hemos visto los textos bíblicos solo desde una mirada con estereotipos, homogénea y desde posiciones de poder que, finalmente, son las que le han dado una interpretación parcial y, en algunos casos, sesgada. Unidas a esto, nuestras lecturas, especialmente en América Latina, fueron incorporadas, en su mayoría, desde sectores conservadores, que terminaron occidentalizando textos orientales, por lo que les han quitado la riqueza cultural que estos contienen.

El Antiguo Testamento es una de las muestras más grandes de lo que acabamos de mencionar; personajes como Abraham, Jonás o Ciro, entre otros, son ejemplos de cómo se ha reducido la interpretación del texto a miradas conservadoras y reduccionistas, que han limitado nuestro conocimiento respecto de su contenido.

Por otro lado, se nos olvida que el pueblo judío, históricamente, estuvo sometido a varios imperios, por lo que el cruce cultural y religioso es inmenso. Por último, y pegada al tema histórico, la liberación de ese pueblo judío a manos de Ciro produce uno de los cambios más grandes en cuanto a la forma en la que este sector poblacional verá su propia religiosidad.

A continuación, trataremos de demostrar cómo es que el Antiguo Testamento está impregnado de ese sincretismo que irá enriqueciendo la cultura y la espiritualidad judía, y que nos ayudará a repensar los textos, a partir de una aproximación más contextual a los escritos veterotestamentarios. Las figuras antes señaladas y la historia del pueblo judío nos servirán de puente para hacer estas conexiones.

Aproximación para una lectura intercultural e interreligiosa

El texto bíblico nos dice que Abraham nació en Ur Kasidim (las traducciones anotan Ur de los Caldeos), una provincia ubicada en lo que es hoy el sur de Irak. Este dato nos resulta trascendental, ya que, inmediatamente, entendemos que no nace en lo que luego se conocerá como territorio judío. Ur pertenece a un lugar que se identifica más con Babilonia y, por tanto, con dicho imperio.

Por otro lado, el texto bíblico nos indica que Abraham tenía 75 años cuando salió de su tierra (Génesis 12, 4), lo que significa que ya tiene toda su formación como ser humano hecha. Esto nos indica que tanto su cultura como su religiosidad están muy definidas, por ello, tiene un perfil que calza más con una religión transjordánica (von Rad, 1982) que con el judaísmo, propiamente, el cual, dicho sea de paso, aún no tiene una línea concreta, sino que está en formación. Como

detalle, entre esto, tenemos que pensar que estamos hablando de un tiempo muy anterior al encuentro del pueblo con Jehová en el desierto, camino a Canaán. Solo después de este evento y el inicio de un conjunto de leyes es que el judaísmo comienza a tomar mucha más forma.

Por último, el sacrificio que Dios le pide no es cuestionado por Abraham, sino que va a obedecer sin presentar oposición. Únicamente podemos suponer que no hace reclamo alguno, ya que él proviene de una religión en la que los sacrificios humanos están permitidos como ofrenda a los dioses. En este sentido, resulta necesario recordar que textos como el Génesis son elaborados, o al menos compilados, en épocas exílicas, por lo que puede que su autor esté contraponiendo la imagen de los dioses cananeos con la del Dios judío que se va a compadecer de Abraham y no permitirá tal sacrificio (Brown, Fitzmyer y Murphy, 1971).

Jonás es otro texto que nos permite ver los prejuicios humanos frente al que es distinto, en este caso, a una cultura que es ajena al pueblo judío. Nos muestra la imagen de Dios compasivo, al que no le importa la cultura, ni la religión de aquellos que Él desea salvar.

Recordemos algunos datos que nos ayudan a entender el contexto de Jonás. Nínive fue capital del Imperio asirio, llevó al exilio al Reino de Israel, a partir del 722 a. C., por lo que este nombre se convierte en símbolo de opresión, esclavitud y miseria (Sicre, 1998). El texto pertenece a épocas posteriores a los exilios, motivo por el que puede entenderse su marcada xenofobia y exagerado nacionalismo. El mensaje del libro de Jonás no va en perspectiva de una conversión tal como la conocemos hoy, o como ejemplo misionero, ya que el texto nos muestra que dicha conversión apunta, más bien, a que se cambie la forma de vivir (Jonás 3, 8). Mirando en perspectiva, podemos pensar que Dios no está interesado en su

religiosidad, sino en que las personas dejen lo que han hecho desde siempre, que la opresión ya no sea parte de sus vidas, al contrario, que puedan optar por vivir y convivir con el resto de los pueblos, pero sin los actos de injusticia que les han llevado a ser odiados por los judíos.

Por otro lado, y creo que es el mensaje más fuerte de este libro, los marginados, los oprimidos, los esclavizados deben aprender a perdonar a aquellos que han cometido mal contra ellos. Por tanto, es la aceptación de que Dios no posee el mismo sesgo que nosotros y de que la misericordia no tiene un rostro definido.

Finalmente, tenemos la figura de Ciro (Isaías 44, 28; 45, 1), libertador persa que va a cambiar la vida del pueblo de Israel. Este es el único personaje que es tratado como Mesías en el Antiguo Testamento y no pertenece al pueblo judío, menos se puede pensar en una conversión de este hacia la religión judía (Marconcini, 1999). De hecho, el Imperio persa será uno de los mayores ejemplos de traspaso cultural y religioso hacia Israel. Ciro, con seguridad, era practicante de su propia religiosidad, es decir, era zoroástrico. El zoroastrismo es considerado una de las primeras religiones monoteístas (aunque su adoración era al Sol). De esta religión, el pueblo judío va a tomar el monoteísmo y, a partir de este cruce, también serán incorporados los ángeles, el infierno y el paraíso (entre otras cosas). El Nuevo Testamento, de forma solapada, va a agregar un papel importante de esta religión, aun en el cristianismo. El relato de la visita de los “sabios de Oriente” está considerado más que un guiño hacia la religión persa, ya que estos sabios también son interpretados como sacerdotes zoroástricos.

Como podemos ver, la importancia de Ciro no es superficial en el texto, sino que debe verse como un enorme ejemplo de lo que pasó con el pueblo judío y su encuentro tanto con otras cosmovisiones como con otras culturas.

Conclusión

Todo lo dicho anteriormente es un ejemplo de cómo es que el Antiguo Testamento desborda notas de encuentros y desencuentros entre el pueblo judío y otras culturas y espiritualidades. La redacción de los textos se produjo, justamente, en periodos en que el pueblo estuvo sometido a uno y otro imperio; estos mismos encuentros, de una u otra forma, quedan impresos en esa redacción.

Las interpretaciones posteriores, especialmente desde Constantino hacia adelante, quitaron la vista de los ejemplos mencionados. Posteriormente, solo hubo algunos grupos que mantuvieron una interpretación más abierta de la Biblia, como pasó durante el periodo de la Reforma y luego con la Reforma radical llevada a cabo por los anabautistas.

Desde mediados del siglo XX, se ve un despertar en cuanto a la interpretación bíblica, especialmente luego del Concilio Vaticano Segundo (década de los 60). Sin embargo, y en especial por la llegada de las dictaduras en América Latina, se regresó a una lectura sesgada, xenófoba y nacionalista, por lo que la mirada de un Dios más universal se perdió y, en algunos casos, simplemente se ocultó por marcados intereses pseudorreligiosos.

Finalmente, debemos recordar que, en América Latina, los grupos que entraron desde el lado católico o protestante lo hicieron casi a la fuerza. En el primer caso, es mucho más obvio, ya que el catolicismo llegó de la mano de espadas (a partir de 1492), sometieron a los habitantes de las nuevas tierras y la evangelización se realizó sobre la sangre de los que fueron asesinados. Durante esta época, la cultura, la lengua y la espiritualidad de los pueblos fue borrada casi desde sus raíces.

En el segundo caso, los protestantes que llegaron provenían, en su mayoría, de grupos pietistas, conservadores e

intelectualmente más avanzados (esto sucedió a partir de la independencia de los pueblos en América Latina, especialmente desde el 1800 en adelante). Estos cambiaron la espada por el intelecto y, al igual que los católicos, poco a poco fueron modificando las costumbres, la cultura, la religión y la lengua de los pueblos en los que intervinieron.

Estos grupos de poder terminaron aislando a los pueblos, dejando al cristianismo como la religión oficial. Las personas hicieron a un lado su religión original, ya que la consideraron diabólica y alejada de lo que Dios decía en su palabra. Durante estas épocas, una lectura intercultural o interreligiosa era simplemente una fantasía.

Lo último que hemos señalado se ha mantenido, hoy no por presiones externas, sino internas, ya que la Iglesia ha ido negociando con la política y a ninguno de los dos poderes le interesa releer los textos desde una perspectiva más abierta y contextual. Aún en pleno siglo XXI se sigue manteniendo esto, sin embargo, estamos viendo un despertar en las nuevas generaciones que ya no se conforman con las lecturas producidas, han comenzado a producir las propias, con miradas más incluyentes, holísticas y humanizantes, tal como era la idea cuando se escribió el Antiguo Testamento.

Pregunta para dialogar:

Hemos reconocido que la Biblia, como otros textos sagrados, recoge diversidad de tradiciones culturales. ¿Qué podemos hacer para que la educación religiosa sea transformada a partir de esa diversidad?

Autor: Marcos Corona Soto

Pastor bautista; magíster en educación teológica, por la Easter University, Seminario Teológico Palmer; profesor del Instituto SER (Servicios de Estudios de la Realidad); profesor

adjunto del Seminario Teológico Bautista de Quito, Ecuador;
coordinador de la Red Interreligiosa Latinoamericana de Edu-
cación para la Paz (RILEP).

Correo electrónico: marhcorso@gmail.com

Bibliografía

- Brown, R.; Fitzmyer, J. y Murphy, R. (1971). *Comentario Bíblico San Jerónimo*. Madrid: Cristiandad.
- Marconi, B. (1999). *Guía Espiritual del Antiguo Testamento*. Madrid: Editorial Ciudad Nueva.
- Sicre, J. (1998). *Profetismo en Israel*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Von Rad, G. (1982). *El Libro del Génesis*. Salamanca: Sígueme.

EL CANON PALI

Carlos Murillo Rodríguez

Uno de los aportes más valiosos de la corriente budista theravada (la doctrina de los ancianos) es haber recopilado una serie de enseñanzas del Buda, que se consideran de las más antiguas. Estas se dieron, originalmente, de forma oral y luego se escribieron en hojas de palmeras; más tarde, fueron clasificadas en tres grupos, a los que se les llamó cestas (pitaka), por ponerse las hojas de cada grupo en cestas. El nombre tipitaka significa ‘las tres cestas’ y ellas son las que componen el Canon Pali. Se le dice pali porque la lengua en la que fue escrito fue el pali, muy cercana a lo que habló el Buda en su época. La palabra canon se refiere al conjunto de normas, preceptos y principios que conforman el documento.

Hoy hay otros cánones, además de los textos del Canon Pali; sin embargo, este tiene una gran influencia en las posteriores corrientes de pensamiento, llámense mahayana o vairayana.

Dicha recopilación de enseñanzas fue recogida y cotejada en sucesivos concilios; el más importante de ellos fue el primero, celebrado en Rajagaha, en el siglo V antes de Cristo, poco después de la muerte del maestro, donde los monjes, en particular Ananda, recitaron los sermones tal como recordaban

haberlos oído. He aquí por qué todos los sermones empiezan con la fórmula “así lo he oído”.

Hay que reconocer que el Canon Pali fue un esfuerzo extraordinario para recordar las enseñanzas del Buda, pero debemos tener presente que este compendio fue solo uno de los que el budismo nikaya generó y, en modo alguno, los desarrollos posteriores se desvían de la enseñanza que esta tradición recoge (Pániker, 2018). Téngase en cuenta que los sutras en pali se fijaron en forma escrita tres o cuatro siglos después de la muerte del Buda, más o menos al mismo tiempo que empezaban a transcribirse en India los sutras del budismo mahayana. El Canon Pali es una herencia común a todo el budismo, ya que ninguna de las otras corrientes lo rechazó (Pániker, 2018). Con lo que ha habido más discrepancia es respecto a la tercera canasta la del abhidharma.

El Canon Pali se articula en tres divisiones principales. La primera, vinaya pitaka, es la cesta de la disciplina, la cual contiene las prescripciones que regulan la vida monástica, tal y como las dictó el Buda en distintas ocasiones. La segunda, sutta pitaka, es la cesta de los sermones, que incluye a estos últimos, más discursos y diálogos del Buda, así como de alguno de sus discípulos. Esta canasta se subdivide en cinco colecciones de sutras, llamadas también nikayas y organizadas de acuerdo con la extensión de los sermones. La compilación es bastante extensa y abarca unas 5500 páginas. La tercera cesta, bhidharma pitaka, es de la doctrina sistemática. Constituye un intento de elaboración sistemática de las enseñanzas de los sutras tempranos y luego se desarrollaron doctrinas independientes. El documento consta de resúmenes, exposiciones, tratados y comentarios, buscando expresar, de mejor manera, la visión budista de la realidad última.

Los preceptos morales, las técnicas de meditación y la filosofía que conforman la enseñanza del Buda y están recogidos

en el Canon Pali no son fines en sí mismos, sino medios para purificar la mente humana y sus diversas formas de expresión, a través del cuerpo, la palabra y el pensamiento. La enseñanza es un método para modificar la conducta, educar progresivamente la mente y liberarla del sufrimiento que ella misma genera. La enseñanza es una explicación racional del surgir y cesar del sufrimiento, a partir de causas psicológicas, y un método práctico para eliminar dichas causas (Nikaya, 1999).

El Buda, después de su iluminación, enseñó durante 45 años. Muchos e importantes son los sermones que compartió con sus discípulos y la gente en general, pero podemos encontrar el corazón de la enseñanza del Buda en el primer sermón que dio tras su iluminación y que se conoce como el sermón de Benarés o El Sutra, el cual pone en marcha la rueda del dharma. En él, el Buda presenta las cuatro nobles verdades: la primera indica que la vida es sufrimiento o insatisfacción; la segunda es la causa del sufrimiento, el origen de este es la ignorancia, el deseo, el apego; la tercera dice que es posible superar el sufrimiento; la cuarta es la que plantea el camino o los pasos para superar el sufrimiento, a saber, 1. correcto entendimiento, 2. correcta intención, 3. correcta palabra, 4. correcta acción, 5. correcta forma de vida, 6. correcto esfuerzo, 7. correcta atención, 8. correcta concentración. Estos ocho pasos que se pueden agrupar en tres categorías: prajna, sila y samadhi.

En prajna, se encuentran correcto entendimiento y correcta intención. Cuando se habla de prajna, estamos aludiendo a sabiduría, a un entendimiento más allá de los conceptos, no de un conocimiento intelectual. Se trata de una vivencia, de un entendimiento de las cosas en su correcta dimensión, de la capacidad de verlas como son y de aceptarlas.

En sila, están correcta palabra, correcta acción y correcta forma de vida. Apunta al comportamiento consecuente,

natural, simple y afirmativo de la vida, de una persona sabia y compasiva. A alguien con ese desarrollo espiritual no se le ocurre tomar lo que no le es dado, no se alaba a sí ni habla de los defectos de los demás. Esta conducta no es el resultado de un temor o una obligación, sino la forma natural en que se comporta una persona espiritualmente madura. Mientras llegamos a este estado de desarrollo espiritual, tratar vivir de acuerdo con los preceptos es una buena manera de evitarnos problemas y afirmar la vida.

En samadhi, encontramos correcto esfuerzo, correcta atención y correcta concentración. Es la vía para ahondar en nuestra propia naturaleza, el cómo despertarla, el cómo aprender a vivir desde ella. Con correcto esfuerzo, se aprende a favorecer cualidades apropiadas de la mente sobre las inapropiadas; con correcta atención, a mantener la atención continuamente en la experiencia del momento presente; y, con correcta concentración, a involucrar profundamente la mente en su objeto de meditación.

Cada uno de estos pasos es, en sí mismo, un vasto océano de conocimiento, pero también es concreto y se ha de aplicar con los pies en la tierra. Ninguno sustituye al otro; por el contrario, se complementan y se apoyan. Uno puede entrar por alguno de los ocho pasos y, si lo hace seriamente, poco a poco irá avanzando en los demás y podrá constatar cómo se integran cada vez más en su vida cotidiana. Es una práctica en la que no hay atajos, la tarea tiene que realizarse completamente. La práctica no es un acto de fe, ni aceptar un dogma, ni renunciar al trabajo o a la familia, es ver adentro de nosotros mismos, es adueñarnos de nosotros mismos, es que nuestra mente esté educada para permanecer en el presente, que no se comporte como una “mente mono”, la cual deambula sin control entre el pasado y el futuro.

Pregunta para dialogar:

¿Cómo se relacionan los aspectos planteados en las cuatro nobles verdades con la vida cotidiana de cada uno de nosotros? Por ejemplo, que la vida es sufrimiento y que el sufrimiento se puede superar.

Autor: Carlos Murillo Rodríguez

Presidente de la Asociación Casa Zen de Costa Rica. Economista de profesión, con especialidades en economía para el desarrollo y comercio y ambiente. Excatedrático de la Universidad Nacional.

Correo electrónico: casazen@ice.co.cr

Bibliografía

- Arnau, J. (2017). *Budismo esencial* (1.^a edición). España: Alianza Editorial.
- Gautama, S. y Nikaya, M. (2006). *Los sermones medios del Buddha* (2.^a edición): España: Editorial Kairós.
- Paniker, A. (2018). *Las tres joyas: El Buda, su enseñanza y la comunidad* (1.^a edición). España: Editorial Kairós.

EL NACIMIENTO DEL MONOTEÍSMO

Thomas Römer

Sobre la definición²⁸

El término monoteísmo no existe en los textos bíblicos; es un neologismo inventado en el siglo XVII. Ha sido utilizado, usualmente, desde una perspectiva evolucionista. La llegada del monoteísmo habría marcado, con respecto a las religiones politeístas, un progreso intelectual y filosófico en la historia de la humanidad. Se plantea aquí, entonces, la cuestión de si existe un solo origen de la creencia en un dios único.

Monoteísmo y monoteísmos

Se puede señalar que, en numerosas regiones del Cercano Oriente antiguo, se constata, desde el tercer milenio antes de la era cristiana, la conformación de un sistema politeísta muy elaborado. La complejidad de las sociedades de la

28 Traducción de Juan Carlos Valverde.

Mesopotamia antigua, caracterizadas por progresos técnicos e intelectuales impresionantes, se reflejan en el mundo de los dioses. Sin embargo, se observan tendencias a la veneración de un solo dios, sin que sea negado que puedan existir otros. Así, el rey babilónico Nabucodonosor I (1125-1104) quería hacer del dios Marduk el tutelar de la ciudad de Babilonia, el central del panteón babilónico.

El rey babilónico Nabonide (556-539), por su parte, intentó establecer el dios lunar Sin como el principal del imperio babilónico. Su estada misteriosa en la ciudad de Tema, en Arabia, tuvo, probablemente, como objetivo construir allí una nueva capital enteramente dedicada al culto de este dios.

Este último episodio recuerda al faraón Akhenaton (Amenofis IV, 1353-1337), quien es frecuentemente presentado como el primer monoteísta de la humanidad. Los orígenes y los móviles de la revolución monoteísta de Amenofis IV se conocen parcialmente. Al sexto año de su reino, funda una nueva capital, Akhetaton (Tell El-Amarna), dedicada solo a la veneración del dios solar Atón. El rey pone en marcha una gran empresa iconoclasta, que apunta, ante todo, a borrar todo rastro del dios Amón, cuyo clero detentaba, en efecto, el poder religioso y político. El himno a Atón (del que se encuentran algunos paralelismos en el Salmo 104) muestra una suerte de monoteísmo cósmico: Atón-la-luz es Dios único, que “crea millones de formas, permaneciendo en su unidad”. La nueva religión queda fuertemente marcada por la ideología real: Akhenatón es el hijo de Atón, el único que conoce a Dios. Por estas razones, ciertos egiptólogos crearon el término “atonismo”, con el fin de distinguirlo del monoteísmo. No obstante, se ha querido hacer de la revolución de Akhenatón el origen del monoteísmo bíblico, convirtiendo a Moisés en el discípulo del faraón iconoclasta o identificando a los dos personajes. Lo

cierto es que el monoteísmo bíblico se manifiesta de manera muy diferente y surge casi un milenio más tarde.

¿Es la Biblia monoteísta?

A pesar de que la Biblia confiesa un Dios uno y único, ha conservado un cierto número de trazas que indican que la veneración del dios Yahvé no fue exclusiva durante muchos siglos. Así, en una negociación con los vecinos del este, el israelita Jefté invita a aquellos a respetar la repartición de los territorios nacionales:

¿No posees ya todo lo que tu dios Camós ha quitado para ti a sus poseedores? Igualmente nosotros poseemos todo lo que Yahvé nuestro Dios ha quitado para nosotros a sus poseedores (Jue 11, 24).

Este texto indica que Yahvé fue, en primer lugar, venerado como un dios nacional, el dios de Israel, junto con los pueblos vecinos que tuvieron cada uno, del mismo modo, una divinidad tutelar, acompañada de otras. Por cierto, el hecho de que el dios de Israel tenga un nombre propio, Yahvé, o más bien Yahou, denominación que el judaísmo rehusó posteriormente pronunciar, indica una concepción politeísta, dado que un nombre propio sirve para distinguirlo de otros dioses. Era importante diferenciar a Yahvé de los otros dioses. Inscripciones de los siglos VIII y VII antes de nuestra era muestran que Yahvé era aparentemente asociado a una diosa de nombre Asherah, conocida en el Cercano Oriente antiguo.

Exilio, deportación y monoteísmo

El monoteísmo bíblico, tal y como nos ha sido presentado, se establece después de la destrucción de Jerusalén por los babilónicos, en el 587 antes de nuestra era, y tras el desmantelamiento de las estructuras estatales del reino de Judá. Estos acontecimientos no podían ser interpretados sino como el abandono de Judá por parte de su dios o, incluso, como la debilidad de Yahvé, incapaz de defender a su pueblo contra los dioses de los babilonios. Es en este contexto que se va a perfilar la confesión de Yahvé como el único Dios. Los escribas no reescriben la historia de la realeza hasta la destrucción de Jerusalén, con el propósito de mostrar que es Yahvé quien se encuentra al origen de esta catástrofe, cuyo objetivo es sancionar a los reyes y al pueblo por su constante oposición a los mandamientos (2 Re, 24-25). Si Yahvé puede, entonces, controlar a los babilonios, esto significa que es tan poderoso como los dioses babilónicos. Así, se encuentran textos, en la segunda parte del libro de Isaías, redactados a inicios de la época persa (cerca del 520 antes de nuestra era), que se proponen realizar una “demostración teórica” del monoteísmo. El autor se burla del comercio de estatuas de divinidades cuya única utilidad es enriquecer a los artesanos. “¡Escultores de ídolos! Todos ellos son vacuidad; de nada sirven sus obras más estimadas [...] ¿Quién modela un dios o funde un ídolo, sin esperar una ganancia?” (Is 44, 9-10).

El nacimiento del judaísmo en la época persa se acompaña del nacimiento del monoteísmo. Es por esta razón que se lee la Biblia hoy, pero, los redactores bíblicos también integraron huellas del politeísmo, como en el libro de Job o en numerosos pasajes de los salmos en los que Yahvé aparece rodeado de su corte celestial. Hay, por tanto, al menos parcialmente,

una integración de la herencia politeísta en el discurso monoteísta de la Biblia.

Pregunta para dialogar:

¿Se puede considerar el advenimiento del monoteísmo como un progreso en la historia de la humanidad?

Autor: Thomas Römer

Es profesor en el Colegio de Francia (cátedra de los medios bíblicos), desde el 2007, y, desde el 2019, es su presidente. Fue profesor en la Universidad de Lausana (Bélgica), de 1993 al 2020, donde sirvió como decano de la Facultad de Teología y Ciencias de las Religiones, de 1999 al 2003. Recibió el doctorado *honoris causa* de la Universidad de Tel Aviv.

Correo electrónico: thomas.romer@college-de-france.fr

FAMILIA Y DIVERSIDAD

Marilú Rojas Salazar

La palabra **diversidad** proviene del latín *diversitas*. Se trata de una noción que hace referencia a la **diferencia**, la **variedad**, la **abundancia de cosas distintas** o la **desemejanza** (Definición, 2008, párr.1). Esta definición, de acuerdo con lo que expresa, hace referencia a lo considerado no igual. La humanidad como la sexualidad son, en sí mismas, diversas, como diversos son los habitantes de este mundo. Si por diversidad entendemos los modos mediante los cuales cada ser se relaciona con lo que le rodea, todas y cada una de las personas formamos la diversidad sexual, cultural, religiosa, entre otras. Cada quien, a su manera, constituye la realidad plural y distinta de la vida, con todos los matices que en ella hay.

El diálogo que se pretende en torno a la familia y la diversidad evoca a las formas como se constituyen los lazos de relación amorosa y afectiva con las personas con quienes hemos decidido compartir la vida en común. Esto no tiene por qué constituir una problemática, pues es un asunto de derecho de garantías individuales y sociales que el Estado debe asegurar en la vida cotidiana de sus ciudadanos. En las sociedades antiguas como en las contemporáneas, los modelos de

familia han sido múltiples y plurales, van cambiando al igual que se modifican las necesidades económicas, las situaciones políticas, las sociedades en movimiento y la forma con la que se expresa lo religioso. En épocas antiguas, el concepto y la realidad de familia eran muy amplios, pues el clan era una familia: hijos, primos, parientes cercanos, abuelos, tíos y hasta varias esposas. Con la modernidad y la época victoriana, la familia comenzó a constituirse con carácter heteronormativo, pero esto no ha sido siempre así:

En el siglo XIX, la sexualidad constituyó un arduo terreno de discusión, en el que, tanto en privado como en público, se desarrollaron no sólo conflictos relativos al sexo, sino también a la clase social y a la raza. Diversos grupos sociales e intereses profesionales trataron de extender su autoridad a través del pánico moral, los escándalos sexuales y la actividad legislativa. En el máximo nivel público, hombres y mujeres participaban en luchas que también habrían de redefinir su identidad y subjetividad más privadas. Cuando los Victorianos hablaban de sexo, se referían sobre todo al peligro sexual, a la proliferación de prácticas sexuales fuera de la santidad del hogar, sin compromiso con el acto creador. Sin embargo, esta explosión discursiva se dio también en íntima relación con tensiones en torno a los cambios relativos a la norma matrimonial de la clase media; la vertical caída de la tasa de natalidad ponía cada vez más en evidencia que el lecho conyugal se había convertido en un sitio de sexualidad no procreadora, de intimidad personal y de desarrollo individual. Debido a sus implicaciones para la feminidad normativa, para los Victorianos el sexo no procreador en el seno del matrimonio resultó tan perturbador como la expansión del sexo comercial y las relaciones homosexuales al margen de la heterosexualidad doméstica (Walkowitz, s. f., pp. 289-290).

En el caso de México y de algunos otros países vecinos, la situación de pobreza, el desempleo, la violencia y la migración son factores que han contribuido a reconstruir modelos de familias diversas: abuelos cuidando nietos, niños que a corta edad ejercen funciones de cuidado con los más pequeños, madres solo con hijos, padres putativos (parejas con hijos de otras parejas), parejas del mismo sexo con hijos o sin ellos, niños cuidados por la comunidad, entre otros.

La teología feminista queer ha estudiado, con más detenimiento, la diversidad de familias, pues es una teología política concebida como continuación crítica de la teoría de liberación feminista, mediante un enfoque multidisciplinario, y se sustenta en la teoría sexual de la filósofa Judith Butler (Butler, 2007), especialmente en su análisis de la filosofía marxista, posestructuralista y la crítica poscolonial. Estos enfoques han permitido comprender que la diversidad sexual y de familias rompe con el modelo colonial de la familia patriarcal heteronormada. Marcella Althaus Reid (2000) ha sido el otro sustento clave para el análisis de la diversidad sexual en la teología. En un acercamiento teológico a la diversidad sexual, ubica su reconocimiento en el área de la teología sistemática (p. 19). Althaus-Reid parte del principio de hacer una teología al desnudo y afirma que todo ser humano es imagen de Di@s y que esa imagen es su identidad en flujo. El reconocimiento de lo sagrado se revela en cada cuerpo que habita cada ser vivo, que a su vez habita el planeta y el cosmos, independientemente del rol sexual queer performe. Se entiende por performatividad las acciones repetidas reconocidas por la tradición o el convencionalismo de una sociedad determinada (Butler, 2002, p. 11). La sexualidad, las teorías queer y la teología queer son ámbitos muy complejos, pero las tres se unen interdisciplinariamente para liberarnos de los colonialismos epistémicos, las imposiciones de género, la heteronormatividad y las

políticas neoliberales colonizadoras. Lo anterior, con el fin de dar paso al reconocimiento de la diversidad como una categoría teológica, la cual tiene su mayor fundamento en el modelo de la Trinidad Divina que es comunión de personas diversas y constituye el modelo de las familias diversas.

La sexualidad de los pobres es vista como un problema, pero no lo es así la de los ricos. No es lo mismo ser gay que ser marica, o ser lesbiana que ser marimacha; hay un cruce de clase y de raza que margina doble o triplemente a los pobres LGBTTTIQ que a los ricos, comenzando por el lenguaje utilizado para dirigirse a ellos/as. “El problema reside por lo general en la combinación de deseo y pobreza” (Althaus-Reid, 2000, p. 195). Ambos son temas tabú en la vida de los pobres, la violencia sexual entre los pobres nunca es tomada demasiado en serio, pero no pasa lo mismo con la gente rica. Mientras no cambie esta idea en la sociedad y en los espacios religiosos seguirá considerándose así, como ‘problema’. Y se continuará queriendo colonizar a las familias de los países pobres con la herramienta de la heteronormatividad, pues hay un deseo obscuro de control sobre los cuerpos de los pobres y la utilización de estos por la lógica capitalista neoliberal, del mismo modo que por las agendas políticas que intentan la obtención del poder a costa de la sexualidad y de los cuerpos pactados de mujeres y hombres considerados no heteronormativos.

La teología queer cuestiona esa postura e inclusive a la propia teología feminista de la liberación, en cuanto a que esta no ha tomado en cuenta las sexualidades diversas de las mujeres pobres y de los pobres en general, por exceso de ‘decencia’. Se sugiere, entonces, colocar la categoría ‘indecente’ como principio epistémico de la sexualidad y el deseo en la vida cotidiana de los pobres como principio de subversión de una sexualidad heteronormativa, la cual, desde el ámbito político y económico, colonizan los cuerpos, los deseos y las

sexualidades de los pobres. Sin embargo, el amor de Dios o de la divina sabiduría emerge desde las periferias de las sociedades sin ningún tipo de exclusión, especialmente un amor que surge en las personas del mismo sexo y quienes tienen el derecho de expresar su afecto en las relaciones filiales. Esta es la propuesta de la teóloga argentina Marcella Althaus-Reid.

El punto de partida de la teología queer es el amor diverso de la Trinidad Divina, pues, en la perijóresis, entendida como la relación amorosa no jerárquica, sino horizontal entre las tres divinas personas de la Trinidad, se expresa un profundo amor plural, distinto y a la vez único, que sustenta el amor diverso y a las relaciones familiares diversas.

Cuando hablamos de “sexualizar” y descolonizar la Trinidad debemos reconocer dos temas. Por un lado, la pluralidad de la Trinidad es la manera de lidiar con mecanismos de actividad colonialista, especialmente la disrupción del sistema binario (el número tres es importante como un símbolo de disrupción del número dos que marca la dicotomía). El término disrupción es la subversión radical que nos empuja a reevaluar ciertas presuposiciones.

Por otro lado, teólogos/os y líderes religiosos deben abrazar a toda la humanidad, incluidas las múltiples experiencias del género y las representaciones de la sexualidad en pos de la renovación de la creación. Las imágenes de Dios deben reflejar siempre las distintas comprensiones plurales de la humanidad y de la creación toda. Y todas esas imágenes deben estar en pie de igualdad las unas con las otras, y no en opciones jerárquicas o atrapadas en el binomio verdad/heresía, ya que los seres humanos no tenemos el derecho de decirle a Dios lo que Dios debe ser o no ser (Córdova, 2011, p. 67).

Familia y diversidad en Jesús de Nazareth

Jesús tuvo dos familias: la humana y la divina. La primera compuesta por una madre soltera, un padre putativo y un hijo que no sabía quién era su padre, y cuya rebeldía contra la madre, porque duda de su procedencia, se expresa en el texto de Mateo, ¿quiénes son mi madre y mis hermanos? (Mt 12, 48). La familia divina de Jesús está constituida, por lo menos en la metáfora tradicional, por un hombre anciano, un hombre de mediana edad y una figura muy singular, dado que Ruâh es la fuerza femenina o divina sabiduría y esta expresión de lo divino femenino, al ‘pasar’ al latín, se expresa como masculino: Espíritu Santo. No obstante, en las representaciones icónicas, los tres son hombres. Nada más queer (diverso) que la Trinidad. Tener dos familias tan peculiares hace que se piense en la diversidad del entorno familiar. Lo anterior, si entendemos a una persona o situación extraña, rara, extravagante, torcida o simplemente a quienes no se amoldan a un sistema heteronormativo o colonizador.

El término circumincesión o perijóresis hace referencia a las relaciones intratrinitarias en equidad y horizontalidad, en las cuales cada una de las personas mantiene su autonomía, pero es interdependiente en la pluralidad diversa de su identidad. El flujo de las relaciones entre las tres personas es caracterizado por el amor plural y diverso, como bien afirma el Dr. Ángel Méndez: “sumergirse en el amor extravagante de un Dios que escandalosamente se humaniza e incluso asume el lugar indecente de los crucificados de esta tierra” (Méndez, 2016, p. 9). Se habla de un Dios queer cuya esencia está integrada y es expresión del amor diverso de todas las categorías sexuales; un Dios que es raramente amante de los pobres; un Espíritu Santo que resulta indecentemente femenino y masculino a la vez; una figura que es escandalosamente tres en

uno y uno en tres; un hijo que no cumplió con la masculinidad hegemónica de su tiempo de proveer, proteger y preñar, pues constituyó una familia diversa con un grupo de hombres y mujeres de dudosa reputación, y quién afirmó que su madre y sus hermanos son quienes oyen la palabra de Dios y la ponen en práctica (Mt 12, 46-50). De esa manera, se desinstala el modelo de familia patriarcal. Con esta afirmación, Jesús abre la comprensión y la construcción de la familia diversa, los lazos familiares que ya no son más los biológicos, sino los del amor.

Al final de la vida de Jesús, estando al pie de la cruz María de Nazareth y el discípulo amado, hay un gesto que poco o mucho se comprende:

Estaban junto a la cruz de Jesús su madre, y la hermana de su madre, María mujer de Cleofás, y María Magdalena. Cuando vio Jesús a su madre, y al discípulo a quien él amaba, que estaba presente, dijo a su madre: **Mujer, he ahí tu hijo.** Después dijo al discípulo: **He ahí tu madre.** Y desde aquella hora el discípulo la recibió en su casa (Juan 19, 25-27).

Esta nueva forma de constituir los lazos de familia la encontramos en los textos bíblicos, en los que existe un profundo y amplio sentido de familia, no restringido a los enlaces del biologicismo, pues este es fruto, a mi juicio, de una modernidad tardía. La hermenéutica feminista permite que este texto sea leído como una reconstrucción de un modelo diverso de familia, en el cual el cuidado, la seguridad, la convivencia y la protección son los valores que más importan a la hora de establecer nuevos sistemas de convivialidad.

Conclusión

Las teologías feministas y las teologías queer están abriendo la discusión teológica a favor de la diversidad de las familias reconfiguradas de acuerdo con las realidades contextuales del mundo contemporáneo; sin embargo, algunas de las corrientes fundamentalistas (no solo de la Iglesia católica, sino también de las iglesias cristianas de las tradiciones reformadas) siguen manteniendo un discurso homogéneo de exclusión que debe superarse, pues nadie que se digne de ser cristiano puede ser excluyente, homo-lesbo-transfóbico, o sexista. El amor al prójimo, como máximo mandamiento de Jesús, no excluye a nadie y se antepone a toda ley. En síntesis, no se lleva ser cristiano y discriminar al prójimo por su diversidad, sea cual fuere su condición de género, raza o situación social; al contrario, son ellos y ellas (los excluidos y las excluidas) quienes tienen los primeros lugares en el amor de Dios, son a quienes Dios tiene un amor preferencial y no excluyente, y por ese amor son capaces de crear nuevos espacios familiares de convivencia sin prejuicios.

Pregunta para dialogar:

¿Qué aportan las teologías feministas y queer al fortalecimiento de ambientes educativos inclusivos?

Autora: Marilú Rojas Salazar

Es doctora en teología sistemática por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Integrante de la ATE (Asociación de Teólogas Españolas) y de la ESWTR (European Society Women Theologians and Research). Teóloga feminista y profesora invitada de la Universidad Iberoamericana de los campus México y Puebla. Actualmente, es coordinadora del diplomado de género de la Comunidad Teológica de México

y pertenece al TEIFEM (Teólogas e Investigadoras Feministas de México), organismo de reciente creación. Directora de la revista *Sophias* (primera revista de reflexión interdisciplinar de teología feminista en México). También integrante fundadora de la Academia de Teología en México y de la DARE (Discernment and Radical Engagement), que forma parte del Council for World Mission.

Correo electrónico: saroma24@gmail.com

Bibliografía

- Althaus-Reid, M. (2000). *Teología indecente. Perversiones teológicas en sexo, género y política*. Barcelona: Bellaterra.
- Córdova, H. (2011). Sexualizando la Trinidad: aportes desde una teología de la liberación queer a la comprensión del misterio divino. *Cuadernos de Teología*, 30. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/232126482>
- Definición. (2008). Definición de diversidad. Recuperado de <https://definicion.de/diversidad/>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Méndez, A. (2016). Teología Queer en 'Sofías'. *Revista Interdisciplinar de Teología Feminista*, 2(4).
- Walkowitz, J. (s. f.). Sexualidades peligrosas. Recuperado de https://www.itson.mx/micrositios/equidad-genero/Documents/sexualidades_peligrosas.pdf

SECCIÓN 3:

CIENCIAS DE LA RELIGIÓN

LA RELIGIOSIDAD EN LA VEJEZ

Nelise Wielewski Narloch

La espiritualidad y la vejez son experiencias intrínsecas de la vida humana que aportan identidad y sentido al aquí y al ahora. Por este motivo, no pueden ser concebidas de forma separada, sino como dimensiones desde las que se reafirman y se comparten vivencias. La relación entre espiritualidad y vejez puede ser comprendida desde una perspectiva antropológica y también teológica, considerando que existen religiosidades y vejeces diversas.

La religiosidad es la materialización de una determinada espiritualidad cultivada a lo largo de la vida. Se expresa de diferentes formas y a través de prácticas vinculadas a las creencias que cada persona posee. Las oraciones, el culto a los santos, las romerías, las procesiones, la lectura de la Biblia y otros elementos correspondientes a un sistema devocional conforman la religiosidad. Por otro lado, el principal signo externo de la vejez tiene lugar en el cuerpo: la piel arrugada y el cabello blanco caracterizan, a primera vista, su llegada.

¿Cuál es el papel de la religiosidad en la vejez? Desde una perspectiva teológica contextual, tiene un papel mediador. Las expresiones religiosas son una manera encontrada por las personas creyentes para externalizar su espiritualidad,

comprendida como una dimensión de la naturaleza humana. Todas las personas, en sus trayectorias de vida, se deparan ante abismos existenciales que deben atravesar, como son las pérdidas, las enfermedades, las condiciones de dependencia, el abandono y, finalmente, la muerte. Estos abismos son afrontados desde las espiritualidades, es decir, desde las búsquedas de orientación y de significados para lo vivido cotidianamente.

El teólogo John Sobrino explica que la espiritualidad es un medio para hacerse cargo de la realidad. En este sentido, la espiritualidad en la vejez es el modo encontrado para “cargar” con la realidad y para “encargarse” de la realidad tanto personal como cotidiana, por parte de quien envejece. Especialmente en las situaciones límites, como la pobreza, la exclusión social y el abandono, la vida toma nuevos significados a la luz de una espiritualidad encarnada.

Como todas las realidades humanas, tanto la espiritualidad como la vejez sufren cambios y transformaciones. En este proceso, la religiosidad es parte integral de las experiencias de lo cotidiano. Para la persona religiosa, los símbolos, los rituales y las imágenes son referentes que permiten enfrentarse con la existencia en su profundidad. Estas prácticas asumidas y desarrolladas por cada persona son ejercicios de su vida espiritual, y, por lo tanto, merecen ser respetadas y valorizadas.

¿Qué significados posee la religiosidad/espiritualidad para las personas en la vejez? Tanto la espiritualidad como la vejez solo pueden ser comprendidas a partir de los relatos y las subjetividades de quienes las viven. Hacen parte de estas narrativas las vivencias pasadas y presentes, en un constante transitar a través de la memoria y de los afectos. Activados y revividos a la luz de la fe, los relatos tienen un potencial liberador en la medida en que son resignificados por quienes los vivieron, lo cual aporta nuevos sentidos al pasado, ilumina el presente y forja esperanzas sobre el futuro.

Es común escuchar de las personas adultas mayores quejas sobre su edad; el vigor físico que se desvanece; las enfermedades y padecimientos que fueron apareciendo con el paso del tiempo; las limitaciones para caminar, ver, tomar decisiones. Consecuentemente, los sentires del cuerpo toman importancia según los años pasan, porque interfieren en la vida cotidiana y obligan a buscar nuevas formas de adaptarse a las vivencias. Sin embargo, las prácticas religiosas tienen un lugar tan importante que superan las dolencias físicas. Por ejemplo, es común encontrar personas mayores arrodilladas o despiertas en medio de la noche haciendo sus oraciones devocionales.

En el último tramo de la vida, certezas e incertezas caminan juntas y el futuro está puesto “en las manos de Dios”. Si en otros momentos vitales había una intención de dominar el futuro y tenerlo bajo control con proyectos concretos, en la vejez existe la conciencia más clara sobre la ruta indefinida que traza tal futuro. La cercanía y el temor a la muerte, como la tranquilidad acerca del final de la vida, hacen parte de las experiencias cotidianas de envejecer. Mirar alrededor y darse cuenta de la ausencia de personas queridas que se fueron es tener conciencia de la cercanía de la muerte como un hecho real y tangible. La aparición de las enfermedades es una amenaza latente a la vida y el camino a la muerte se hace más visible. Lidar con esta proximidad es una realidad vivida en la vejez, muchas veces acompañada por sentimientos de miedo, ansiedad y sufrimiento. La actitud de fe se expresa como una forma encontrada para lidiar con estos sentimientos o paliar los provocados por la conciencia de finitud de la vida.

En la vejez, las prácticas religiosas se intensifican, especialmente cuando las respuestas encontradas en otros ámbitos no satisfacen las necesidades que se experimentan. Con frecuencia, las personas mayores se ven obligadas a acomodarse a nuevas situaciones que les depara el paso de los años, como

la lejanía de sus familiares, la muerte del cónyuge, los cambios de residencia, las modificaciones en la salud, la reducción o desaparición de ingresos, el hecho de que otras personas toman decisiones en su lugar, etc. Las prácticas religiosas provenientes de una espiritualidad encarnada suelen ser testigos y acompañantes de dichos cambios. Estas prácticas, en la vejez, son un espacio para verbalizar las preocupaciones (sobre la salud, el dinero, la familia). También, son los modos que las personas encuentran para sentir la cercanía y el acompañamiento de lo divino. Otra forma en que se expresa la religiosidad de las personas adultas mayores consiste en su potencial para la resistencia y la continuidad, gracias a las cuales se genera un resguardo de la memoria, los saberes y las adaptaciones que tuvieron que ser elaboradas en el pasado. Las generaciones posteriores son invitadas a reconocer, valorizar y aprender de esta sabiduría.

A manera de conclusión, se plantea la siguiente pregunta: ¿se podría sugerir la existencia de una espiritualidad propia de la vejez? A partir de la recopilación de relatos de personas adultas mayores, fueron encontradas algunas características de esa espiritualidad, sintetizadas en ocho cualidades: integral, encarnada en la historia, compañera de camino, compasiva, emancipadora, receptiva y acogedora, compartida, sanadora. Esto sin perder de vista que cada persona, en su subjetividad, experimenta la vejez de forma propia y original.

Pregunta para dialogar:

En los espacios de la educación religiosa, ¿cuáles son los relatos sobre la espiritualidad y la vejez, entre familiares cercanos del estudiantado, que nos acercan a las personas adultas mayores y posibilitan el aprendizaje para envejecer?

Autora: Nelise Wielewski Narloch

Nelise Wielewski Narloch es brasileña y costarricense. Académica de la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, Costa Rica. Teóloga en la línea de investigación sobre la espiritualidad en la vejez. Maestra en psicopedagogía (ULASALLE/Costa Rica). Doctora en filosofía y letras en América Central, con énfasis en teología (UNA/Costa Rica).

Correo para contactar: nelisesm20@gmail.com

Bibliografía

- Sobrino, J. (2007). El pueblo crucificado y la civilización de la pobreza (el “hacerse cargo de la realidad” de Ignacio Ellacuría). En *Fuera de los pobres no hay salvación. Pequeños ensayos utópicos-proféticos*. Madrid: Trotta.
- Vázquez Palacios, F. (2015). Creyentes de edad avanzada. 10, 49-71.

TEOLOGÍAS LATINOAMERICANAS DE LIBERACIÓN

Violeta Rocha

En un principio, hablamos de la teología latinoamericana o teología de la liberación, en singular, como un proceso desarrollado a finales de la década de los 60 e inicio de los 70²⁹. Se trata de un pensamiento teológico y de una praxis que establecen una correlación entre pobres y misión de Jesús. En las y los pobres existe un “potencial evangelizador”, en cuanto a que nos interpela su realidad de carencia. Gustavo Gutiérrez (1972, pp. 40-41) lo expresa categóricamente: “La teología como reflexión crítica de la praxis histórica es así una teología liberadora, una teología de la transformación liberadora de la historia de la humanidad y,

29 Se considera al Concilio Vaticano II (1962-1965) inspirador de una nueva mirada hacia el quehacer eclesial, ante la realidad latinoamericana. En él se fundamentan la Conferencia de Medellín, en 1968, y la Conferencia de Puebla, en 1979. Se consideran representantes de este pensamiento crítico latinoamericano el filósofo y teólogo católico peruano Gustavo Gutiérrez, el teólogo presbiteriano protestante Rubem Alves, El sacerdote jesuita Juan Luis Segundo, el teólogo metodista argentino José Míguez Bonino, entre otros.

por ende, también de la porción de ella –reunida en ecclesia– que confiesa abiertamente a Cristo”.³⁰

El acto primero es la vida, los compromisos con la justicia y el acto segundo es la teología, que no niega la conflictividad histórica, social, política y simbólica. Se presta atención al lugar teológico, entendido como algo real, una determinada realidad histórica en la cual se cree que Dios y Cristo se siguen haciendo presentes, y sitio desde el cual se pueden releer más adecuadamente los textos del pasado, para resignificar el “hoy” de la palabra de Dios.

La teología latinoamericana ha sido fructífera, a través de las llamadas teologías específicas o del genitivo, contextuales o contemporáneas, las cuales expresan reclamos legítimos y nos ayudan tanto a reconocer la pluralidad de enfoques teológicos como a repensar el quehacer teológico.

Esas teologías corresponden a las dimensiones socioculturales en las que los distintos sujetos viven las realidades. Por un lado, han profundizado la crítica y autocrítica a la teología latinoamericana de la liberación y, por otro, siguen considerando la liberación o lo liberador, como categoría teológica que permanece y que nos sigue desafiando ante un mundo plural.

Las teologías feministas de liberación han sido marcadas notoriamente con un enfoque que apunta a las estructuras opresivas no solo sociales, culturales, sino religiosas. Desde que *Mujeres para el Diálogo* se reunieron en Puebla, en 1979, de forma simultánea a la Conferencia de Obispos, se generó, en América Latina y el Caribe, una serie de encuentros de mujeres, en los que no solo se abordó el rol de estas en la Iglesia, sino también las estructuras opresivas y el quehacer teológico. Esos enfoques teológicos feministas han generado

30 Gutiérrez, G. (1972). *Teología de la Liberación. Perspectivas*. Salamanca: Sígueme. Pp. 40-41.

otras epistemologías y formas de relacionarnos con más saberes y conocimientos. Las huellas dejadas por el colonialismo, con conocidas consecuencias sobre las culturas de pueblos del continente, así como los temas de sexualidad y la búsqueda cotidiana de reivindicaciones en la cultura, la política, la economía, entre otros, nos señalan las luchas feministas y de otros grupos donde no cabe más la binariedad del género. Asimismo, la ecoteología nos pone de cara a la colonialidad también referida a los factores socioculturales y las influencias que permanecen. Arianne van Anandel, ecoteóloga feminista holandesa-chilena, dice al respecto:

La teología cristiana tradicional tiene rasgos antropocéntricos, machistas, dualistas y espiritualistas, que han significado opresión para las mujeres y legitimización del daño al medio ambiente. La explotación de las mujeres y del medio ambiente está conectada en nuestra cosmovisión occidental y patriarcal, que ve a las mujeres y a la naturaleza como “objeto”, como “otra”. La religión cristiana ha legitimado y, a veces, sacralizado estas opresiones.³¹

Si bien es cierto la colonialidad permanece, por ser un sistema más arraigado que logra trascender el control político y económico, que domina la cultura y la manera de pensar, también los enfoques teológicos aludidos deben seguir estructurando una postura decolonial e intercultural. Reinerio Arce, teólogo presbiteriano cubano, afirma la necesidad de que prevalezca la visión decolonial cuyo punto de partida es una genealogía intelectual distinta, que, por eso mismo, revela las complejas interacciones entre racialidad, raíces étnicas,

31 <https://www.cambioclimatico Chile.cl/2021/05/arianne-van-andel-hay-otro-cristianismo-posible/>

género, religiosidad, así como entre elementos políticos y económicos presentes en la realidad, y que sigue una estrategia crítica frente a la colonialidad, como mecanismo para la búsqueda de nuestras propias identidades, “tanto en nuestras tradiciones como también en la resistencia actual a los intentos neocoloniales globalizados contemporáneos”.³²

Lo dicho nos lleva a los enfoques interculturales que se venían gestando desde las décadas de los 60 y los 70, aunque, desde una relación occidental, a lo que nos conduce es a plantearnos cómo conceptualizar la interculturalidad desde esta pluralidad de teologías latinoamericanas de liberación, que, además de la feminista y la ecoteológica, incluye el diálogo con las teologías indígena, negra, queer, la del pluralismo religioso, entre otras, en un horizonte que supere ese sesgo occidental.

Coincidimos con Olga Consuelo Vélez, teóloga colombiana católica, cuando propone para este diálogo: “Si [...] tomamos la cultura en sentido empírico, es decir, como el conjunto de significados y valores que informan la vida de un grupo humano (Lonergan, 1972: 9), el trabajo teológico es plural y se impone a nivel metodológico plantear las categorías hermenéuticas para realizar dicho quehacer teológico”.³³ Ella proporciona algunos elementos por tomar en cuenta. Queremos compartir otros más, en relación con la hermenéutica bíblica liberadora que es clave para el quehacer de las teologías latinoamericanas de liberación.

Deseamos destacar lo prolífica que puede ser una lectura popular o comunitaria de la Biblia, partiendo, como siempre, de la realidad, tendiendo puentes para el intercambio de

32 Arce, R. (2017). Hacia una aproximación decolonial en la teología latinoamericana: un nuevo giro epistemológico decolonial. En D. Rufin Pardo y L. C. Marrero (orgs.), *Re-encantos y Re-encuentros: caminos y desafíos actuales de la teología de la liberación* (p. 70). La Habana: Centro Oscar Arnulfo Romero.

33 <https://javeriana.edu.co/theologica/UserFiles/Descarga/ediciones/153/Teologias%20y%20metodos%20-%20153.pdf>

saberes y de prácticas, manteniendo una actitud crítica ante las “verdades” únicas y absolutas, reconociendo en dicho texto bíblico la pluralidad de perspectivas, voces y estrategias. Se trata de reconocer en ella otras posibilidades de relectura y de praxis.

Con el aporte de la teología de la negritud, no solo hemos conocido las razones afroasiáticas de la Biblia, sino que sentimos el llamado al desafío de construir nuevos proyectos de vida. Con la teología indígena o india, nos hemos acercado a la sabiduría ancestral y al lenguaje mítico-simbólico, así como a la realidad desgarradora de la conquista en el continente. Con las teologías del pluralismo interreligioso, nos hemos asomado a otras tradiciones, que nos hacen ver más allá de la acostumbrada exclusividad religiosa cristiana.

Seguimos siendo interpeladas e interpelados a encontrar formas justas y equitativas de relacionarnos, desde la justicia y con equidad.

Pregunta para dialogar:

¿De qué manera estos enfoques teológicos contextuales contribuyen, desde tu realidad, a un pensamiento crítico latinoamericano?

Autora: Aura Violeta Rocha Areas

Aura Violeta Rocha Areas, teóloga y biblista nicaragüense, doctora en estudios latinoamericanos. Docente de Nuevo Testamento y teología feminista.

Correo electrónico: viole43@hotmail.com

TEOLOGIA NEGRA

Marcos Rodrigues

A comunidade negra está presente na América Latina e no Caribe. A proposta é colher insumos históricos, testemunhal, eclesial e nas diversas vivências que manifestam a presença do Rosto do Criador em diversos ritos e mediações. E, em outras tradições eclesiais o reconhecimento dogmático de um Deus Trinitário à luz do Texto Sagrado.

A comunidade negra é uma comunidade discriminada, numa luta de libertação permanente. É uma utopia que tropeça nas diversidades de objetivos, das muitas frentes que são travadas contra o inimigo comum, o racismo. O negro na comunidade diaspórica tem uma tradição de luta pela liberdade. São quatro séculos de colonialismo escravista, lutas sem trégua contra governantes (civis, militares), mas que não intimidaram as lutas e a constituição de Repúblicas Quilombolas, Palanqueiras (rurais e urbanas). A história oficial, muitas vezes, procura ignorar a presença do negro na história nacional de cada país racista do continente.

A elaboração das Teologias Negras na América afro e caribenha tem sua tematização a partir da superação do método puramente científico e acadêmico. Mas, é exigido que essa prática da reflexão teológica se caracterize pelo “que fazer”

e o “lugar teologal”. Podemos elencar temas onde esse movimento aconteceu e reconhecer o nascedouro das Teologias Negras: - questão epistemológica que recupere a memória histórica das populações afro-diaspóricas como expressão do Reino com uma ação hermenêutica, como instrumento de incentivo e direcionamento histórico e trans-histórico das vivências e lutas (passadas e presentes); - ter presente a dimensão étnico-moral como referencial dos valores afros que permeia as práticas nas comunidades e no modo coletivo de conviver do povo negro; - instaurar novas ações e atitudes ecumênicas, considerando o valor das práticas de fé, o tratamento de tolerância, respeito às diversidades. O desafio está em superar um ecumenismo branco e estrutural. O povo afro diaspórico tem a prática da espontaneidade e do valor da autenticidade da fé na diversidade.

Na caminhada de afirmação da Teologia Negra, respeitando as diversidades das comunidades negras, reconhecemos algumas tarefas que surgem de muitas Consultas Teológicas Ecumênicas Afro-americanas e caribenhas, assim enunciadas: - colocar em comum os diversos aspectos sociais e teológicos emergentes nas últimas décadas relacionados com a realidade da Comunidade Negra; - analisar e aprofundar, à luz da reflexão teológica, os grandes desafios da realidade pastoral dos afroamericanos e caribenhos; - fomentar a reflexão sobre o ecumenismo e o macro-ecumenismo; - buscar respostas no nível teológico aos desafios lançados pelas igrejas no sentido de aprofundar as exigências de uma “evangelização inculturada”; - propiciar uma maior articulação e intercâmbio com iniciativas similares em outros continentes.

Neste contexto emergiram também as seguintes questões: - a necessidade de afirmar os elementos ideológicos que devem estar norteando a reflexão e sistematização da Teologia Negra afro-americana e caribenha; - estabelecer uma postura

crítica diante das realidades socioeconômicas marcadas pelo racismo estrutural excludente das populações negras em todo o continente; - aprofundar questões como: relações de gênero, ancestralidade, cidadania, família-comunidade-povo, poder e sistemas práticos alternativos, ecologia, cooperativismo e culturas autóctones.

Nas Consultas Teológicas para elaboração de uma(s) Teologia(s) Negra(s) afro-americana e caribenha é fundamental que haja um diálogo respeitoso e, mais que isto, uma implicação com a teologia convencional utilizada pelo magistério das igrejas, elaborada por teólogos e teólogas clássicos, e ensinada nos institutos de teologia. Bem entendida, esta relação poderá ser reciprocamente proveitosa. Na ótica da inculturação da teologia, as experiências emergentes nas comunidades negras questionam a formalidade e o alcance das áreas teológicas desde a reflexão bíblica até a pastoral.

Para dar novas compreensões e leituras pertinentes às vivências a partir das comunidades negras afro-americanas e caribenhas é necessário: - a forma como os biblistas latino-americanos têm utilizado a Bíblia e o seu significado para as comunidades negras. Sobretudo pelo fato de poder reconhecer-se, ao menos em parte, nesta original hermenêutica bíblica. É preciso descobrir a Bíblia do povo negro, com suas propostas humanitárias, com os relatos dos sofrimentos e resistências em situação de diáspora e de cativo; - a Revelação à luz das realidades afro-diaspóricas deve partir de variados caminhos e etapas originais, onde cada povo-comunidade negra tem sua cultura, costumes, vivências de fé e que celebram o sentido da vida em todas coisas; - a Ética afro-americana e caribenha emerge num contexto sob o facho de luz da utopia humanizante; - na Teologia Negra devemos realizar uma inculturação que respeite, numa atitude de conhecer-saber, cada vez mais a circularidade própria de uma Igreja ministerial, de

comunhão e de participação. Estes valores também estão presentes nos ambientes e espaços sagrados afro-diaspóricos.

A Teologia Negra Feminista afro-americana e caribenha é uma teologia comprometida com a vida e a luta das mulheres. É uma teologia que faz críticas às teologias que legitimam de alguma forma e subordinação das mulheres nas igrejas, religiões e sociedades. Importante reconhecer que a re-leitura da Bíblia e as diferentes tradições religiosas a partir da realidade de sofrimento e de perguntas levantadas pelas mulheres nos seus contextos e realidades é uma teologia plural, feita em comunidade e em diálogo com outras teologias que partem do mundo das(os) oprimidas(os).

Eis os desafios pertinentes para avançar na superação, sendo preciso: - manter e aprofundar o diálogo com o movimento de mulheres negras e com o movimento feminista; - procurar participar da agenda que vem sendo discutida por estes grupos e pensar as dimensões teológicas dos temas propostos, comprometendo-nos com eles.

A Teologia Negra Feminista, Teologia Feminista, Teologia Índia são lugares de encontro e de diálogo e, juntas, apontam para a busca de novos paradigmas teológicos. O caminho efetivo para a Teologia Negra Feminista afroameríndia e caribenha está em aprofundar e organizar com mais transparência os encontros com a Divindade, que é Criatividade, Ternura e Vida Plena.

Temas atuais que podem estimular o crescimento hermenêutico, epistemológico e teológico para a Teologia Negra Afro-americana e Caribenha neste quase meio século de elaboração e publicação sistemática desta teologia. São estes os temas: - as novas formas de experiências de Deus. Um Deus que não só se revela como pai, mas também como mãe, como terra, como irmã e irmão, como amiga e amigo. Um Deus que come e se faz comida, dança, festeja, celebra a vida e luta, manifesta-se na

natureza e na vida simbólica. É um Deus que também é mulher negra, criança, corporeidade; – a hermenêutica bíblica a partir das realidades do povo negro exige o enfrentamento com as eclesiologias tradicionais na busca de novas maneiras de ser igreja, com uma cristologia que historicamente tem sido construída a partir de uma ideologia branca e masculina.

Para seguir nesta Teologia Negra Afro-americana e caribenha a questão fundamental se apresenta a partir do pensar uma Teologia pós-colonial que considera a necessidade de viver e criar a teologia e hermenêutica que reconhece valores religiosos pessoais e comunitários, modo de ser e pensar no lugar africano, ou no nosso caso afro-americano e caribenho. Isso se resume numa expressão de profunda importância ou seja do “lugar da vida”.

Questões para reflexão:

Como as teologias negras da América Latina e do Caribe contribuem para os processos de educação religiosa que promovemos?

Autoria: Marcos Rodrigues

Possui graduação em Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção (1984), Mestrado em Teologia Dogmática pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção (1997). Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014).

Pos-Doutorado em Educação. Membro do Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia; Pesquisador associado da Associação Ecumênica de Teólogos do Terceiro Mundo. Tem experiência na área de Educação, Formador de Professores da Rede Estadual (CREAs) sobre História da África e Africanidades. Correio eletrônico: marcosrit@gmail.com

EDUCACIÓN RELIGIOSA Y DIVERSIDADES SEXUALES Y DE GÉNERO

Vitinia Varela

Donde hay amor, hay familia

Todo a nuestro alrededor es diversidad. Esta es parte de la belleza del mundo: hay diversidad en las flores, el relieve, la vegetación, los ríos, el color de piel, los talentos, las culturas, las texturas

Diversas son también las familias: distintas todas e igualmente valiosas. Sin embargo, cuando se habla de diversidad sexual, la reacción, frecuentemente, es rechazo, miedo o condena, porque se encajona a la familia en un solo tipo de estructura y romper ese molde es muy difícil.

La orientación sexual o identidad de género no equivale a una enfermedad, menos aun a una enfermedad “contagiosa”. Por el contrario, es un hecho más de la diversidad presente en la humanidad. Es verdad que la mayoría de las personas se enamora, se relaciona o se casa con personas del género opuesto, pero esa no es la única realidad en nuestra especie, ni nunca lo ha sido. La diversidad sexual es parte de la riqueza de la humanidad y de su historia.

En nuestra sociedad y en los tiempos actuales, no es fácil para una familia asumir que su hija o hijo sea gay, lesbiana, bisexual, transgénero, intersexual, no binario o queer (LGBTIQ+). La dificultad crece cuando se trata de asumirlo públicamente. Siglos de discriminación y prohibición han dejado huellas en la sociedad en general. Uno de los obstáculos más frecuentes —más allá de las discriminaciones— es que se cree que para las personas diversas es imposible vivir una vida “normal”, y por “normalidad”, generalmente, entendemos que se case, que tenga hijas e hijos y que posea reconocimiento social en el barrio.

Por supuesto, a la hora de pensar en el casamiento, cada familia sueña con la boda en el Registro Civil, la ceremonia en la iglesia y en la fiesta nupcial. Parece que, al enterarnos de que nuestra hija/nuestro hijo o nuestro hije es diferente a nuestra realidad heterosexual, se derrumban todos estos sueños e ideales con los que le hemos criado y acompañado. Muchas veces nos embarga el sentimiento de fracaso y frustración, junto con la pregunta “¿qué fue lo que hicimos mal?”.

Sin embargo, nos cuestionamos: ¿es verdad que estos sueños se rompen cuando conocemos su orientación sexual? ¿O existen posibilidades reales en nuestra sociedad para que la situación sea diferente? Y, sobre todo, ¿es “normal”?, ¿se puede casar?, ¿puede tener fe, creer en un dios o en varios...?, ¿es cierto que se va al infierno?, ¿se le niega la salvación?, ¿hay alguna iglesia que le acepte sin condenarle?

Por amor, como familia, decidimos romper ese dictatorio y apostamos por el reconocimiento de la dignidad del ser humano como tal: como persona merecedora de derechos. Gozamos con la dicha de que nuestra hija es diversa sexualmente y, al acompañarle como lo que es —un ser maravilloso—, aprendemos. Aquí, a nuestro lado, ella encuentra las herramientas para poder afrontar la crueldad de la discriminación sufrida: una que viene de muchos grupos, incluyendo los religiosos.

Como familia, le generamos un espacio seguro, como debe ser. Aquí no hay cabida para los estereotipos y la discriminación. La abrazamos con amor, pero, sobre todo, con infinito respeto, ese que no tuvo por tantos años de parte nuestra, cuando no conocíamos su orientación sexual. Nuestra cercanía nos hace pensar en todo lo que queremos ser para ella y todas aquellas personas diversas que anhelan un apoyo genuino.

Hacemos un llamado a la inclusión desde el respeto y el amor. A quienes tienen responsabilidad en los diferentes grupos religiosos y a las personas docentes de educación religiosa les aseguramos que las personas sexualmente diversas sufren mucho cuando la religión se convierte en otra fuente de condena y discriminación. Con frecuencia, se les hace creer que son pecadoras. Esa es una de las razones por las que muchas personas sexualmente diversas han considerado suicidarse. Lamentablemente, una gran cantidad ya lo hizo.

Cuando un estudiante es señalado como una aberración, por su orientación sexual, y, por ende, recibe rechazo, es presa fácil de las drogas, el alcohol y otras conductas peligrosas que atentan contra su integridad.

Por eso mismo, tenemos la seguridad de que —desde las aulas— se podría hacer un trabajo maravilloso, si se ayuda a reconocer el valor y la dignidad de todas las personas, independientemente de su orientación sexual. De esa manera, la educación salvaría vidas.

Creemos que la creación es perfecta, no hay nada malo en ella. Tanto mi esposo como yo crecimos en familias católicas en las cuales se nos enseñó que Dios es amor, nos ama a todos por igual. Por eso, nos duele tanto —como padre y madre— escuchar en las iglesias palabras que contradicen este principio, discursos que hieren a quienes no eligieron su orientación ni su identidad.

En nuestra convivencia cotidiana, aprendimos que las familias pueden ser un núcleo de amor y de comprensión. En ellas, ninguna persona debe sentirse sola o discriminada. De tal modo, el amor familiar ayudará a superar la discriminación y las ofensas que suelen venir de fuera: de la sociedad y grupos religiosos.

Es hora de dejar de juzgar utilizando la religión como excusa. Es importante que las distintas tradiciones religiosas revisen sus narraciones fundantes (la Biblia y otras), para identificar en ellas numerosas invitaciones a la justicia, a la hospitalidad, al reconocimiento de lo diverso. Es urgente hacer nuevas lecturas de esos textos y relatos, en diálogo con la necesaria ratificación de todos los derechos humanos para todas las personas.

Al pronunciar discursos de odio contra la población sexualmente diversa, los líderes religiosos legitiman la violencia. No pocas veces, se ha llegado a casos de agresiones físicas y hasta el homicidio de personas trans y gays. Ese tipo de disertación debe desaparecer de las iglesias y de las aulas.

Las personas diversas sexualmente tienen proyectos de vida, derecho a formar una familia, ya sea de hecho, como hay tantas, o mediante el matrimonio, si así lo desean. También cuentan con anhelos de poseer una casa, trabajo, el amparo legal; quieren ejercer el derecho a la seguridad social; poder acompañar a su pareja al hospital, si lo requiere en algún momento; desean adquirir bienes, pensiones por viudez o enfermedad, entre otras. Se trata, por tanto, de establecer una relación que no está basada únicamente en el ejercicio de la sexualidad: el ideal es lograr estas metas como pareja, y si lo deciden, también tener hijos. Son personas que se enamoran, como usted y como yo, su amor no daña a nadie.

Finalmente, debemos celebrar, como sociedad, los avances que varios países latinoamericanos y caribeños han experimentado en los últimos años, en cuanto al reconocimiento de los derechos humanos dirigidos a personas diversas. Estos

logros no son un obstáculo para la educación religiosa, más bien, se convierten en desafíos para quienes quieren construir —desde los espacios educativos— una cultura de paz social. La instrucción religiosa debe ser un espacio acogedor en el que la convivencia y el reconocimiento de la diversidad se convierten en fuente de aprendizaje y formación ciudadana.

En muchas tradiciones religiosas, se enseña que la divinidad es amor. Creemos que las personas, independientemente de su identidad de género u orientación sexual, son muy amadas por las divinidades reconocidas en las distintas religiones. Si *Dios es amor*, no lo es solamente para algunas personas, sino para todas, todes y todos, sin límites, condiciones ni excepciones.

Preguntas para dialogar:

¿Qué deberíamos hacer, desde la educación religiosa, para contribuir a superar la discriminación que sufren las personas sexualmente diversas?

Autores: Adolfo Murillo Morales, Vitinia Varela Mora y Ana María Murillo Varela

Una familia diversa que vive en Tilarán, provincia de Guanacaste, Costa Rica. Vitinia Varela Mora es cofundadora de la organización Amor a la diversidad de Tilarán e integrante del movimiento latinoamericano de madres de hijos LGBTIQ.

Correo electrónico: vitinia63@hotmail.com

Para seguir aprendiendo:

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-48789796>

<http://familyproject.sfsu.edu/>

FILOSOFÍA DE LA RELIGIÓN

Marcelino Rojas

“La religión es una plasmación posible de la religación. Pero también el ateísmo y la agnosis son posibles plasmaciones de la misma religión”.³⁴ Enzo Solari

Introducción

La filosofía de la religión aborda una diversidad de temas propios del campo de la realidad religiosa, de la variedad de objetos considerados sagrados, de la multiplicidad de métodos de estudio de los llamados hechos religiosos y de una gran cantidad de cuestionamientos al ámbito humano religioso. Incluye, también, tópicos como la investigación de esos hechos, fenómenos o manifestaciones religiosas, así como de las estructuras y contenidos de las diversas religiones, vigentes en la actualidad o ya desaparecidas como colectividades sociales.

34 Conferencia dictada por Enzo Solari el 29 de septiembre de 2004 en la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” de San Salvador, El Salvador y publicada en la *Realidad* 103, 2005, citando a Zubiri, X. (1988). *El hombre y Dios*. Alianza.

Para el presente trabajo, quiero tomar la pregunta *fundamental ¿qué es la filosofía de la religión?*, como base para el análisis explicativo del aporte de la filosofía de la religión a la educación religiosa. No se trata de determinar cuáles son las estructuras ni los contenidos de las diversas religiones, sino, precisamente, de afirmar que estas pueden ser estudiadas desde aquellos, entre otras posibles perspectivas de estudio. Existe una diversidad de filósofas y filósofos en la historia de la filosofía de la religión, quienes construyeron y continúan construyendo, con su misma investigación y examen, diversas corrientes de pensamiento en dicha disciplina, muchas veces más implícita que explícitamente; por ejemplo, Sócrates, Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Kant, Hegel, Simone de Beauvoir, Judith Butcher, Zubiri, Scannone, Solari, Ellacuría, González, etc. Y cualquiera de estos intelectuales tiene sus propias ideas sobre qué es lo religioso. De igual manera, cada quien determina cuál es el enfoque, cuál es el método y cuáles son los temas o preguntas de estudio. Lo que es todavía más radical, es que cada quien define, a su modo, los mismos conceptos. Como afirma Zubiri (1992), “cada filósofo puede tratar de lo mismo, pero no decir lo mismo”.

Sin embargo, el presente trabajo no trata del desarrollo de las diversas concepciones de la filosofía, lo que sería más propio de un artículo o de un libro. Lo que aquí se busca es desarrollar una respuesta general, aclaradora y enriquecedora de aquello que sea la filosofía de la religión.

Principales temas de la filosofía de la religión

Uno de los temas fundamentales de la filosofía de la religión es la relación entre humanidad y religión. La humanidad como productora de religiones, hechos religiosos o también fenómenos religiosos. Además, la humanidad como

generadora de narraciones religiosas. Se trata del estudio del lenguaje empleado para referirse a Dios y a su intervención en los fenómenos naturales, humanos y sociales. Igualmente, se abre a la lectura e interpretación de los diversos textos sagrados. La filosofía de la religión estudia, por ejemplo, qué o quién es Dios, qué es lo sagrado, el misterio, la trascendencia, las diversas concepciones de Dios, su existencia, sus atributos, el mal, la providencia, la oración, los milagros, vivencias humanas de Dios, las características propias de la experiencia mística, la creación, la revelación, la salvación, la vida más allá de la muerte, la pluralidad de religiones.

Objeto y principales enfoques de la filosofía de la religión

Como se evidencia, la cuestión de estudio de la filosofía de la religión está constituida, precisamente, por las diversas manifestaciones o hechos llamados religiosos, los fenómenos sociohistóricos también diversos denominados religiones, así como los múltiples contenidos y estructuras de dichas religiones.

Otra cuestión importante versa sobre el enfoque de estudio de la filosofía de la religión. En general, esta disciplina asume pluralidad de enfoques: totalizador o globalizador, crítico, histórico, fenomenológico y hermenéutico, entre otros. El enfoque totalizador o globalizador significa que estudia las diversas religiones y sus manifestaciones como un todo relacionado con las demás expresiones sociales. Se trata de ver al objeto de estudio como un todo en enlace activo y dinámico con los demás objetos de su contexto. Por ejemplo, el vínculo de las religiones con las actividades políticas, económicas y culturales, entre otros. Totalizador o globalizador significa, además, que busca las características comunes entre las

diversas religiones. ¿Qué tienen en común todas ellas para ser llamadas religiones?

El enfoque crítico se refiere al hallazgo de respuesta racional a la pregunta *¿qué son los fenómenos religiosos?*, más allá de las definiciones dominantes en una sociedad y cultura determinadas, sospechando de la supuesta verdad de esos conocimientos religiosos que la cultura y la sociedad imponen, y, por último, desenmascarando y denunciando tanto la falsedad como la manipulación de algunos saberes religiosos aceptados como verdaderos o bondadosos.

El enfoque histórico alude a investigar en la historia el origen, el desarrollo, la vigencia y la desaparición de las diversas manifestaciones, de las variadas cosmovisiones y concepciones religiosas estructuradas y organizadas en las llamadas religiones. Dicho de otra manera, las diversas religiones son radicalmente sociohistóricas, dinámicamente variables y con la posibilidad de desaparecer como colectividad social activa.

El enfoque fenomenológico se centra en observar y describir las manifestaciones religiosas tal cual se imprimen y presentan a nuestros sentidos o en cómo son descritas por aquellos que las viven y practican, dejando a un lado los conceptos, juicios y valoraciones, el sentido y los significados de la cultura propia del investigador, observador y examinador filosófico.

El enfoque hermenéutico consiste en indagar los significados que los practicantes religiosos aceptan, ya sea fundándose en sus propias experiencias o en los textos que se consideran sagrados.

Es importante hacer notar que algunas corrientes filosóficas de la religión buscan ir más allá de estos cinco enfoques. Por ejemplo, Morales (2007) afirma: “la filosofía trata de examinar qué puede y debe considerarse verdadero y racionalmente aceptable en religión” (p. 20). El problema radica, precisamente, en determinar, entre otras cosas, ¿cuál es ese

criterio para discernir la verdad de una religión en específico? o ¿cuál es ese criterio para discernir que una determinada religión sea más o menos verdadera que otra religión?

Asimismo, es trascendental destacar la participación de la filosofía de la liberación en Latinoamérica. Esta aporta al estudio de las estructuras y los contenidos de las religiones que son opresivos, sexistas, colonialistas, patriarcales y desmovilizadores tanto de las fuerzas como de las ideas que impulsan hacia una sociedad más igualitaria, libre y solidaria.

La filosofía de la religión en la academia

Académicamente, en líneas generales, la filosofía de la religión es entendida como la investigación filosófica de los fenómenos llamados religiosos y de las nombradas religiones. Consiste en la búsqueda y la energía intelectual orientada a describir o definir qué son esos fenómenos históricos denominados religiones y, además, en explorar la naturaleza religiosa humana. La filosofía de la religión indaga empleando la luz de la razón para determinar qué son las religiones, acercándose a sus diversas manifestaciones sociohistóricas. Esta rama abarca diversos temas como Dios; la muerte; el ligamen de la religión con las ciencias, la moral, el arte, la antropología, la sociología, la política, la economía y las culturas; entre otros.

La filosofía de la religión en la historia

Históricamente, la filosofía de la religión es una disciplina filosófica o rama de la filosofía propia de la Edad Moderna y de la intelectualidad occidental. En la Edad Antigua, la filosofía griega nació como una búsqueda de respuestas diferentes a la mitología griega. Ofrecía respuestas filosóficas a grandes preguntas acerca de los fenómenos de la naturaleza,

los fenómenos humanos y los fenómenos sociales. Ejemplos de intelectuales de la filosofía antigua quienes trataron la cuestión de los fenómenos religiosos desde la filosofía son Pitágoras, Sócrates, Platón, Aristóteles, Hipatia de Alejandría, etc. Con el pasar del tiempo, en la Edad Media, el tema del Dios cristiano y la teología pasó a ocupar un lugar central para la filosofía occidental, tanto que se definió la filosofía como la sierva de la teología. Anselmo de Cantenbury, Tomás de Aquino, Dun Scoto y Teresa de Jesús ilustran intelectuales medievales. En la Edad Moderna, podemos mencionar a pensadores de la filosofía como Descartes, Spinoza, Hume, Kant, Hegel, Madame Guyon, Elizabeth de Bohemia, Émilie de Châtelet y Mary Wollstonecraft. Cada quien, con perspectivas, métodos y respuestas distintos a los tópicos propios de la religión. En la Edad Contemporánea, encontramos a filósofas como Simone de Beauvoir y filósofos como Husserl, Scheler, Buber, Heidegger y Maritain. A la Hispania y Latinoamérica, pertenecen Zubiri, Ivone Gebara, Renee de la Torre, Lilian Blank de Oliveira, Juan Carlos Scanone, Enzo Solari, Ignacio Ellacuría, Antonio González, etc. Por ejemplo, para Zubiri (1993) “las religiones son colectividades sociales radicalmente históricas y desconcertantemente variables”. En conclusión, se trata de una diversidad de filosofías con una variedad o serie de temas llamados religiosos que pueden ser catalogadas como filosofías de la religión.

Conclusiones

En el estudio de la filosofía de la religión, se puede encontrar que su objeto fundamental son los hechos, los fenómenos y las manifestaciones humanas llamadas religiosas, más las estructuras y los contenidos de las diversas religiones sociohistóricas.

La filosofía de la religión es entendida, académicamente, como el examen, el análisis y la investigación filosófica de los fenómenos denominados religiosos y de las nombradas religiones. Históricamente, se comprende como una disciplina filosófica propia de la Edad Moderna y de la intelectualidad occidental.

La filosofía de la religión, además, estudia la relación entre los diversos grupos humanos y las religiones variadas, las distintas prácticas y la multiplicidad de lenguajes utilizados en dichas religiones. Incluye temas como la existencia de Dios, la pluralidad de concepciones de Dios, sus atributos, el misterio, la trascendencia, entre otros. Asimismo, hace uso de diversos enfoques de estudio, que pueden emplearse separados o combinados: totalizador o globalizador, crítico, histórico, fenomenológico y hermenéutico, entre otros.

La filosofía de la liberación aporta el desenmascaramiento de las estructuras y los contenidos religiosos que oprimen a las personas en sus respectivas sociedades.

Por último, con el presente ensayo espero haber aportado a la claridad y al enriquecimiento sobre el aporte de la filosofía de la religión a la educación religiosa en los distintos países, especialmente latinoamericanos. También, la expectativa es haber motivado a los educadores a investigar y sumergirse en las aguas de los saberes y de las prácticas realizadas por la filosofía de la religión.

Autor: Marcelino Rojas

Posee una maestría en investigación educativa, por la Universidad Tecnológica de El Salvador, y una maestría en educación, especialidad en didáctica para la formación docente, obtenida en la Universidad Nacional de El Salvador. Es docente de Filosofía de la Escuela en Antropología de la Universidad Tecnológica de El Salvador.

Correo electrónico: rojas.marcelino@gmail.com

Bibliografía

Morales, J. (2009). *Filosofía de la religión*. Ediciones Universidad de Navarra.

Solari, E. (2005). Sobre la filosofía de la religión en América Latina. *Revista Realidad*, 103, 127-169.

Zubiri, X. (1988). *El hombre y Dios*. Editorial Alianza.

Zubiri, X. (1992). *Cinco lecciones de filosofía*. Editorial Alianza.

Zubiri, X. (1993). *El problema filosófico de la historia de las religiones*. Editorial Alianza.

HISTORIAS DE LAS RELIGIONES: APORTES DESDE ABYA YALA

Fabiana Martínez

“Y las etnias no deben solamente preservar, deben profundizar en sus raíces y reclamar espacios”
Silo en Tacna (1997)

El objeto de estudio de la historia de las religiones es, en principio, la relación del hombre con una dimensión trascendente de la profundidad humana, a lo largo de la traza temporal. No ha habido, en la historia, pueblo sin religión. “Religión”, término de carácter polisémico en el mundo globalizado de hoy, es, sustancialmente, nexo entre lo micro y macro del mundo, puente entre la fenomenología y la historia social en sentido amplio.

Los estudios sobre historia de las religiones en América latina ocupan muy pocas páginas, en proporción a la literatura académica de la historia de las religiones occidentales, a pesar de ser América el continente más extenso del presupuesto

Occidente y el segundo del planeta con 826 pueblos indígenas autopercebidos (CEPAL, 2014, p. 103)³⁵.

Hasta la década de los años 60 del s. XX, los estudios de las religiones en el continente americano se articulaban como indagaciones sobre historia de la Iglesia católica, determinadas por la historiografía eurocéntrica y con carácter de fenómeno periférico (Bidegain, 1996). En realidad, la perspectiva clerical continuó en los primeros estudios latinoamericanos hasta entrados los 70. Por ello, sería incorrecto hablar de historia de las religiones cuando se trataba, en realidad, de la historia del catolicismo, prácticamente, con exclusividad. A partir de los 80, el diálogo interdisciplinario e interconfesional, la emergencia de procesos democráticos que por primera vez reclaman la constitución de Estados laicos, la ineludible globalización, las iniciativas de movimientos sociales por parte de los pueblos originarios, la paulatina apertura de las universidades al estudio de las religiones, los avances internacionales en materia de DDHH, entre otros fenómenos, se conjugaron y fructificaron en las primeras investigaciones tanto antropológicas como sociales locales, en un gran trabajo de visibilización y reconocimiento de la pluralidad religiosa del continente³⁶.

En 1991, por iniciativa de la Asociación Latinoamericana para el Estudio de las Religiones (ALER), se publica la revista *Religiones latinoamericanas*. A pesar de estos impulsos, el estudio de la historia de las religiones americanas no ha seguido el mismo ritmo productivo que otras ciencias. Como mencionara el prolífero profesor Eliade, algo similar había sucedido en Estados Unidos y Europa, respecto a la historia de

35 De los países que han incluido en sus censos la categoría de población indígena, los que presentan cifras más bajas son Costa Rica y Paraguay, con poco más de 100 000, y Uruguay, con casi 80 000 (p. 99).

36 La Asociación Latinoamericana para el Estudio de las Religiones (ALER) y la Asociación de Cientistas Sociales de las Religiones del Cono Sur se crean en 1990, México, la primera, y en 1994, Uruguay, la segunda (registrada en Brasil como ACSRM, en 1997).

las religiones en general, pero por razones distintas, como la falta de formación competente en la materia o el haber sido considerada instrumento para la misión del cristianismo (Eliade, 1996, pp. 32-33).

En el caso de nuestro continente, la historia de las religiones no está –no puede estarlo– desarticulada de las historias de los pueblos originarios. El impacto del proceso de globalización, lejos de la universalización en sentido hegemónico que pretendía el proyecto de modernidad europeizante, habilitó la cercanía, y, paradójicamente, la proximidad visibiliza y repromueve la heterogeneidad. En estos procedimientos psicosociales, los estudios sobre diversidades (sean culturales, religiosos, sociales o de género) obligan también al historiador a internalizar la mirada, llevándola sobre sí misma, promoviendo, en principio, una entropía de la autonomía. Por ello, si en su momento se trató de avanzar desde la historia de la religión a la historia de las religiones, hoy se procura ir más allá en las investigaciones desde la historia hacia las historias de las religiones, porque, como nos invita el historiador Robles:

[...] si dejamos de lado la arrogancia universalista y entendemos la historia como una serie de nodos en cuya contextualidad se despliega la heterogeneidad estructural, entonces disponemos del sustento teórico necesario en la perspectiva de las historias, lenguas locales y contextualizadas, en lugar de los grandes relatos (Robles, 2012).

La historia de América precolonizada parecía, de modo sospechoso, haber sido enterrada para siempre en las profundidades de su tierra. Sin embargo, en los últimos años, asistimos, con frecuencia inusitadamente acelerada, a la emergencia de contenidos que reflotan y se imponen a la conciencia de la ciudadanía actual del continente. Qué se hará con ellos está

por verse. Unidos por extremos de la geografía americana –de Chile a Canadá–, apenas por citar un par de casos representativos recientes, estos contenidos traen al presente lo pasado, aunque con signos de disímil polaridad y común magnitud: por un extremo, asoma, de la opresión histórica, la nación mapuche, a través de Elisa Loncón, académica mapuche, elegida presidenta de la Convención Constituyente de Chile en Santiago, el 4 de julio de 2021; por el otro, con días de diferencia, entre el 21 de junio y el 2 de julio, asistimos a la quema de al menos diez templos católicos y anglicanos, a raíz del descubrimiento de los restos mortales de más de mil niños de los 150 000 que, como parte de la política para “asimilar” a los indígenas, fueron “trasladados” a la fuerza a “internados” en su mayoría católicos^{37, 38, 39}.

Sucede a los conjuntos humanos, en relación con su historia, lo que al individuo respecto de su biografía. La religazón con el pasado “perdido” resulta un proceso personalísimo, en diferentes grados traumático. En este sentido, en cuanto el tratamiento de la propia memoria de las raíces originarias de los pueblos, un caso emblemático, por representativo y contradictorio, es el de Uruguay. Al carisma progresista en materia de DDHH, Uruguay contrapone radicalmente la negación de alguna posible continuidad étnica y cultural de pueblos preexistentes, aduciendo causales de ello “al supuesto de la «extinción»” en el siglo XIX y a ideologías que remiten a la “asimilación”, la “aculturación”, el “acriollamiento” y el

37 <https://www.elmostrador.cl/destacado/2021/07/04/elisa-loncon-y-su-emocionante-primer-discurso-como-presidenta-de-la-convencion-este-sueno-se-hace-realidad-es-posible-refundar-este-chile/>

38 <https://www.aciprensa.com/noticias/al-menos-10-iglesias-fueron-quemadas-en-canada-tras-hallazgo-de-restos-de-ninos-indigenas-41120>

39 Más de 150 000 niños indígenas de Canadá fueron separados de sus familias y forzados a asistir a internados durante los siglos XIX y XX, con el objetivo de forzar su asimilación en la sociedad. Se estima que unos 6000 niños murieron mientras asistían a estos “centros”. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-57702227>

“mestizaje”, pese a los legítimos reclamos del pueblo charrúa por el reconocimiento social de su identidad. La narrativa negacionista, invisibilizadora, de los pueblos preexistentes –y continuidades contemporáneas– continúa actualizando sentidos y significados etnocidas, con tal poder que la ciudadanía uruguaya –en el caso que estamos comentando– reproduce los discursos hegemones, al punto de que hoy es capaz de “negar hasta que hubiera existido ningún colonialismo y se imagina a sí misma como «blanca, europeizada y homogénea»” (Rodríguez, Magalhães de Carvalho y Michelena, 2018)⁴⁰.

El etnocidio americano obedece a las distintas formas de construir hegemonías culturales, políticas y religiosas, por parte de los dispositivos de poder patriarcal, en su intento por perpetuar, de todas maneras, su propia continuidad, incluso –aunque parezca ingenuo mencionarse por naturalizado todavía– con violencias⁴¹. La Declaración de los antropólogos de Barbados ya había denunciado, en 1971, muy gráficamente, la responsabilidad y las metodologías de las misiones evangelizadoras en “la destrucción de las culturas aborígenes” que “bajo un manto religioso encubren la explotación económica y humana de las poblaciones aborígenes” e “incurren en el delito de etnocidio en connivencia con los intereses imperialistas dominantes” (Bartolomé, 1971). Desde entonces, se ha recorrido un largo camino hacia el reconocimiento y la autonomía de la identidad religiosa/espiritual, pero el brazo religioso del proyecto de modernidad europeizante, aunque presenta signos decadentes, todavía tiene músculo y pulsea con fuerza su

40 Las Naciones Unidas reconocen dos pueblos indígenas en Uruguay y 824 en América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014).

41 Declaración de San José sobre Etnocidio y Etnodesarrollo en América Latina. San José, Costa Rica, 11 de diciembre de 1981, a partir de un seminario convocado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

mano sobre el cuerpo de Abya Yala⁴². En qué sentido interesa a los representantes del poder colonizador las cosmovisiones de los pueblos de Abya Yala es un tema que excede este artículo, pero se hace necesario poner de manifiesto que no les alcanza con el dominio y el control tanto físico como simbólico de los cuerpos, desde el nacimiento hasta la muerte, para garantizar su perpetuidad. Es que la religión como poder construye dirección de futuro. Ni la mutilación de los cuerpos –en la medida que humanos– garantizaría la continuidad y permanencia en el poder. Quien dispusiera de la delineación y del poder de convencimiento de imágenes futuras gobernaría las conductas presentes porque la conciencia humana, por mucho que recuerde, está futurizando *in continuum*.

En el tiempo futuro, radican el poder y las disputas por la narrativa histórica. De ello podemos extraer nutridas conclusiones. En principio, que las narrativas históricas son material de proyección de sentido futuro. En todo caso, cosmovisiones diversas del universo reproducen diferentes sentidos del mundo. Una de las diferencias fundamentales entre el mundo occidental y el indígena, según expresara recientemente la antropóloga Rita Segato a la *weychafe* (mujer guerrera) mapuche-tehuelche Moira Millán, es el monopolio monoteísta de un lado y la concepción de un mundo politeísta y codependiente del otro. Segato ilustra que “Hay una diferencia teológica profunda entre el mundo monoteísta y el mundo pachamámico y de los otros mundos no monoteístas. El problema del mundo son los monoteístas, que son monopolísticos” (Corvalan, 2021). Hilando el discernimiento aún más fino, debo agregar que no sería el monoteísmo una concepción monopolítica en sí. Sería posible participar de una

42 Abya Yala, en la lengua del pueblo cuna (Panamá), se usa para nombrar al continente americano.

cosmovisión monoteísta, sin resultar de ello una actitud monopólica hacia el mundo. En defensa de Segato, preciso acotar que es cierta –de hecho– la línea divisoria entre monoteísmo y monopolio, hoy, es muy delgada. Pero es la justificación teológica del monoteísmo que fundamenta su ontología en el atributo divino de “omnis” (todo), el que inhibe la agencia de la alteridad. Ungirse del atributo de potencia absoluta –*omnis potens*– sí es una pretensión absolutamente monopólica. En cambio, la concepción de poder entre los pueblos andinos, como expresa la socióloga aymara Lucila Criales, no es omnipotencia ni imperio.

En el mundo andino lo que existe es la figura de Autoridad, que no es lo mismo que poder [...] En el sistema andino-amazónico de creencias, la autoridad es alguien que nos hace vivir bien, eso es el **qamaña** (comunicación personal), el que vela por la armonía cósmica de los habitantes de la comunidad o la tenta guaraní [...] (Criales, 2009, p. 38).

Las religiones originariamente locales sufrieron transfiguraciones por el impacto del brazo evangelizador del monoteísmo monopólico⁴³. Ímpetu proselitista más enérgico, en tanto el cristianismo romano se encontraba padeciendo los estertores del cisma de la Iglesia de “occidente” en media Europa. La vívida promesa de compensar, mejor aún, doblar o

43 Un caso: el 12 de julio de 1562, el fraile franciscano Diego de Landa ejecutó el llamado Auto de fe de Maní, condenando a la hoguera a los códices mayas. Posteriormente, escribió “Usaban también esta gente de ciertos caracteres o letras con las cuales escribían en sus libros sus cosas antiguas y sus ciencias, y con ellas, y figuras, y algunas señales en las figuras entendían sus cosas, y les daban a entender y enseñaban. Hallámosles gran número de libros de estas sus letras, y porque no tenían cosa en que no hubiese supersticiones y falsedades del demonio; se los quemamos todos, lo cual sintieron a maravilla y les dio mucha pena.” (Relación de las cosas de Yucatan, 1566).

triplicar la merma de las arcas vaticanas sufrida en gran parte por la no-más-venta de indulgencias de todo tipo, sería prácticamente una respuesta divina. Por supuesto, para el catolicismo no resultó gratuito; él también se vio muy afectado hasta el presente, quizá de forma irreversible.

La imagen subrepticia de otros tiempos de una religión ideal universalizada como suma de todas las religiones se ha transformado y, por supuesto, continuará transicionando. Conjuntamente con el reflatamiento de los contenidos históricos reprimidos, desde Abya Yala se advierte una tendencia sensible al empoderamiento personal de las religiones –del espíritu religioso– sin que ello deba significar divergencias o violencias, muy por el contrario –justamente–. En este sentido, el estudio académico de las historias de las religiones en su amplitud puede aportar una riqueza intelectual y personal a la vida de sus discípulos y de las sociedades diversas, múltiples y humanizadas que queremos construir.

Pregunta para dialogar:

¿Cuáles aportes considera que pueden realizar las cosmovisiones originarias de Abya Yala, sean históricas o recientes, al mundo actual?

Autora: Fabiana Martínez

Humanista universalista. Licenciada en teología y religiones comparadas (UNLaR). Diplomada en filosofía e historia de las religiones (UNED, España). Diplomada en diversidad religiosa, espacio público e interculturalidad (UBA). Especialista en sistemas de información geográfica.

Correo electrónico: fabianamartinez@gmail.com

Bibliografía

- CEPAL (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala). Desafíos para la igualdad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 42.
- Bartolomé, M. A. (1971). Primera Declaración de Barbados: por la liberación del indígena. Recuperado de http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_1.pdf
- Bidegain, A. M. (1996). De la historia eclesiástica a la historia de las religiones. *Historia Crítica*, 12, 5-16.
- Corvalan, E. (18 de julio de 2021). Una devolución de la antropología a la cultura mapuche. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/355588-una-devolucion-de-la-antropologia-a-la-cultura-mapuche>.
- Criales, L. (2009). El Suma Qamaña desde la autoridad. Samiri. Taller de historia oral andina. *THOA*, 1(1), 36-41.
- Eliade, M. (1996). *Metodología de la historia de las religiones*. Madrid: Paidós.
- Naciones Unidas (2013) Declaración del Foro Indígena de Abya Yala, Iximulew. Guatemala .
- Robles, F. (2012). Epistemologías de la Modernidad: entre el etnocentrismo, el racionalismo universalista y las alternativas latinoamericanas. *Cinta de Moebio*, 45, 169-203.
- Rodríguez, E.; Magalhães de Carvalho, A. M. y Michelena, M. (2018). Somos Charrúas, un pueblo que sigue en pie: invisibilizaciones y procesos de reemergencia indígena en Uruguay. En *El pensamiento y la lucha. Los pueblos indígenas en América Latina: organización y discusiones con trascendencia* (41-46). Santiago: Ariadna Ediciones.

- Rostworosky, M. (2014). *Historia del Tahuantinsuyu*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Rostworowski, M. (2007). *Estructuras andinas del poder. Ideología religiosa y política*. Lima: IPEDEHP.
- Silo. (1997). Reunión con humanistas de Arica, Tacna, Arequipa y Lima. Transcripción. Recuperado de http://hablasilo.net.ve/archivos/textos/081_conversaciones_con_silo.pdf

RELIGIOSIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Marcelo Valenzuela Norambuena

La espiritualidad en crisis es un signo distintivo en la etapa de la adolescencia. Es un hecho cierto que, en esta etapa vital de la existencia, se produce un distanciamiento y una diferenciación en el proceso de búsqueda de identidad adolescente. “Podemos hablar de la crisis de identidad como el aspecto psicosocial de la Adolescencia. No se puede superar esta fase sin que la identidad haya encontrado una forma que determine la vida ulterior de un modo sucesorio” (Erikson, 1980, p. 78).

En el contexto de una crisis de identidad, convengamos en que, por una parte, se aleja en mayor o menor grado de los patrones religiosos heredados de la familia basal. Unos pocos suelen seguir la tradición de su entorno, si es que profesan alguna expresión religiosa; pero otros se distancian, al punto de rechazar o renegar esas creencias. Por otro lado, buscan diferenciarse de las creencias o prácticas religiosas de su familia, adoptando su propia manera de vivenciar esa fe o, en algunos casos, de experimentar otras manifestaciones religiosas, que

incluso pueden ser muy distintas a las de su medio o, más lejos aún, reniegan de todo hecho de fe.

Es preciso hacer una distinción entre religiosidad y espiritualidad en la adolescencia. La primera está asociada a la cualidad humana de practicar formalmente y con esmero tanto las creencias como los ritos propios del sistema religioso que una persona asume en su vida. En tal sentido, la persona adolescente investigará cómo expresar su fe, cumpliendo con tales obligaciones religiosas o, al menos, adhiriéndose a estas en alguna medida. La espiritualidad, por su parte, se vincula, más bien, con una condición propia de la naturaleza humana, por la que cada quien busca darles un cauce y sentido a sus experiencias de vida, en conexión con alguna forma de trascendencia. Así, la espiritualidad será una constante búsqueda de una relación con lo divino, que halla su canalización en medio de una religiosidad. Es importante hacer esta precisión, pues, como señalan Souza y otros “[...] ao entendermos a religião como uma forma de manifestação da espiritualidade, também se pode deduzir com simplicidade que tanto espiritualidade como religião estão intrinsecamente relacionadas a sentido de vida” (p. 4)⁴⁴.

El ser religioso, entonces, en la adolescencia, puede llegar a convertirse en un conflicto vital. Básicamente, la actitud religiosa “condiciona el comportamiento general de la persona, determinan (sic) su modo de ser-en-el-mundo” (Hernández, 2015, p. 74). No es de extrañar que, en la evolución de su pensamiento autónomo, la persona adolescente asuma una actitud crítica, una voz cuestionadora o una postura de rechazo y de confrontación con la religión. En rigor, se trata de la crisis de su ser religioso en pugna interna con el sistema religioso, institucional, heredado por tradición, cultura y familia.

44 “[...] cuando entendemos la religión como una forma de manifestación de la espiritualidad, también se puede deducir con sencillez que tanto la espiritualidad como la religión están intrinsecamente relacionadas con el sentido de la vida” (trad. mía).

Si vemos la crisis en sus sentidos de juicio, examen u oportunidad, puede desembocar en una validación de la religiosidad y, por ende, del ser y de la identidad; o podría culminar en una negación del componente religioso en el ser, que traerá como resultado la negación de lo vivenciado hasta ese punto, reconstruyendo una identidad arreligiosa o irreligiosa.

La religiosidad en la adolescencia es un punto de partida; una búsqueda de sentido y trascendencia. Esta no solo le dará una dirección sobre aquello que el o la adolescente desea alcanzar o lograr como experiencia, sino que también le brindará una proyección que va más allá del plano de lo temporal y terrenal. Esto puede ser por medio de participar en una religión o, incluso, en la prescindencia de un sistema religioso.

Será una constante búsqueda, un indagar, un cuestionar y un cuestionarse, un confrontar y un confrontarse con esa religiosidad. Más que respuestas concretas y acabadas, más que construcciones y definiciones dadas, lo suyo (lo que concierne al o a la adolescente) será un levantar preguntas abiertas y dinámicas, siempre cambiantes.

De lo anterior se deriva que la cultura religiosa de la adolescencia sea diversa, pluralista y difícilmente apegada a la institucionalidad religiosa. Actualmente, las personas adolescentes validan cualquier experiencia que pueda responder a sus cuestionamientos y, así, son llanas a tener un pensamiento sincretista en asuntos de fe. Difícilmente, se aferrarán a una sola línea de creencias, más bien, integrarán a su acervo religioso confesiones tan diferentes como el budismo y el cristianismo, tan distintas como el islamismo y el esoterismo, tan dispares como el cristianismo con mezclas de ateísmo y agnosticismo.

La religiosidad en la adolescencia no se resuelve ni encausa; consecuentemente, se da por medio de modelos pedagógicos impositivos, como el de una familia, una comunidad de fe o el sistema escolar. La estructuración de la religiosidad

expresada en ritos, dogmas o doctrinas colisiona con esta etapa de crisis e identidad en el o la adolescente. Más bien, la religiosidad en la adolescencia requiere referentes que personalicen y modelen significativamente esa espiritualidad deseada y que, más que un formato de adoctrinamiento religioso, encuentre figuras parentales, sociales o educativas, las cuales proporcionen un acompañamiento en sus búsquedas personales.

Preguntas para dialogar:

Ante el creciente descenso de la participación religiosa de las personas adolescentes, ¿cómo actuar desde la educación religiosa? ¿En qué medida la mirada adultocéntrica condiciona el estado actual de la religiosidad en la adolescencia?

Autor: Marcelo Valenzuela Norambuena

Es chileno. Pastor, autor y educador con estudios en teología y en literaturas hispánicas. Ha trabajado como pastor, profesor de lenguaje y comunicación, docente, en institutos teológicos. Se desempeña como conferencista para matrimonios y jóvenes.

Correo: m.valenz.n@gmail.com

Bibliografía

Erikson, E. (1980). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

Souza, S. y otros. (s. f.). Religiosidade, espiritualidade, sentido existencial e saúde. Modificado y recuperado de <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo-espiritualidade-sentido-de-vida-e-saude.pdf>

Hernández, J. (2015). *Aportación al estudio de la duda religiosa en el adolescente*. Madrid: Universidad Complutense.

SOCIOLOGÍA DE LA RELIGIÓN

Víctor Rey

“Lo mejor de la religión, es que crea heterodoxos”
Henry Bloch

Este tema nos ayudará a reflexionar sobre el fenómeno religioso, a analizarlo en el pasado y a percibirlo en sus distintas manifestaciones actuales.

¿Qué es la religión?, ¿qué funciones cubre?, ¿qué formas adopta?, ¿con qué otros aspectos de la vida en sociedad está relacionada? La sociología considera la religión tan esencial como inevitable, en cuanto construcción cultural que pretende dar sentido y significado a la vida. Cada sociedad asigna un lugar a lo trascendente, lo sagrado, lo divino, que cristaliza en unas representaciones sociales concretas; estas pueden adoptar la forma de religiones institucionalizadas o de sacralizaciones de lo profano.

La sociología de la religión es el estudio de los comportamientos, estructuras sociales, evolución y roles de las religiones en las sociedades humanas. Intenta explicar la influencia que las religiones tienen en el comportamiento colectivo del ser humano y de este en las religiones, es decir, la interacción recíproca.

La religión muchas veces, o en forma preferencial, ha sido estudiada por la teología. Pero la sociología de la religión y la religión, como su objeto de estudio, son realidades complejas, que se deben abordar de forma interdisciplinaria.

La sociología considera a la religión, en sus manifestaciones externas, como un hecho social. Hoy, después de los estudios de Max Weber sobre la ética protestante calvinista y el desarrollo del capitalismo, nadie duda que la religión sea configurada y condicionada por la sociedad, y, al mismo tiempo, esta es condicionada por aquella. La religión y la sociedad, como hechos religiosos y sociales, se encuentran siempre interrelacionadas y son, por su propia situación y configuración social, interdependientes.

La sociología de la religión no niega el origen sobrenatural de los hechos religiosos, tampoco los afirma, simplemente los analiza desde un punto de vista empírico que, lógicamente, es distinto al filosófico o al teológico. Las experiencias religiosas colectivas, como los ritos, cultos, creencias y dogmas, permiten cohesionar un grupo alrededor de un conjunto de prácticas que trascienden a los individuos, definición que implica la generación de una comunidad de fieles.

Max Weber, en su libro *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, nos dice que la ética calvinista habría sido la causa del desencadenamiento del capitalismo moderno, tesis opuesta al determinismo de Karl Marx. Todo esto demuestra que el hecho religioso es, en sí mismo, social, tiene una repercusión social, y que la sociedad, a su vez, lo determina.

La religión, además de contar con elementos trascendentes y místéricos, posee componentes observables, medibles y comparables y, como tales, pertenecientes al campo analítico de la sociología. En su origen y en sus vivencias personales íntimas, puede ser reducida al campo experimental y es objeto de análisis de otras ciencias, tales como la teología y la filosofía. Pero, en sus aspectos y manifestaciones externas (ritos; valores; exigencias éticas; visión del mundo y del ser humano; existencia de estructuras, una jerarquía, un orden social, etc.), es objeto específico de la sociología como ciencia, que

se ocupa de la conducta humana, la interacción y las estructuras sociales.

El interés por la religión desde la sociología y su interacción social comenzó a fines del siglo XIX y comienzos del XX, recibiendo el aporte de grandes teóricos, entre los que destacan Emile Durkheim, Max Weber y Karl Marx. Ellos desarrollaron complejas teorías acerca de la naturaleza y los efectos de la religión. Para los tres, esta constituye una variable social de suma importancia.

Una cuestión central de la sociología de la religión, en cuanto disciplina científica, es la aptitud de predecir tendencias sociales.

La modernización, procedente de la Ilustración, en su faceta racionalizadora de la vida, transformó el concepto de lo religioso: produjo el “desencantamiento del mundo”. Es decir, el hombre, la técnica y la ciencia ocuparon el centro y parecía no quedar espacio para “los dioses”. Se preveía que la religión desaparecería, pero atraviesa hoy momentos de gran vigencia. ¿Cómo entender esta aparente paradoja: *lo religioso no desaparece, sino que se transforma*? La constante readaptación de “lo religioso” es un aspecto esencial para comprender nuestra realidad, no obstante, es necesario entender el hecho religioso más allá de las religiones institucionalizadas. Aquí entra la misión que tiene la sociología de la religión para estudiar el fenómeno social que es esta última.

Preguntas para dialogar:

Los científicos sociales de los siglos XIX y XX pronosticaron la muerte de las religiones. ¿Por qué cree usted que esto no sucedió? ¿A qué factores le atribuye el crecimiento de los fundamentalismos en las diversas religiones en el mundo de hoy?

Autor: Víctor Rey

Es profesor de filosofía en la Universidad de Concepción, Chile. Licenciado en ciencias sociales por la Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile. Máster en comunicación social, por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Director del Servicio de Estudios de la Realidad (SER). Coordinador de la Comunidad de Reflexión y Espiritualidad Ecológica (CREE).

Correo electrónico: victorrey@hotmail.com

BUEN VIVIR - SUMAK KAWSAY

Jaime Villanueva Barreto

S *umak kawsay* y *suma qamaña*. La primera es quichua ecuatoriano y expresa la idea de una vida no mejor, ni mejor que la de otros, ni en continuo desvivir por mejorarla, sino simplemente buena. La segunda viene del aimara boliviano e introduce el elemento comunitario, por lo que tal vez se podría traducir como “buen vivir”, la sociedad buena para todos en suficiente armonía interna. Ambos conceptos expresan la visión de los marginados por la historia, esto es los pueblos y sociedades indígenas, que se plantearon el reto de construir otra sociedad sustentada en una convivencia ciudadana en diversidad y armonía con la naturaleza, a partir del reconocimiento de los diversos valores culturales existentes en nuestro continente y el mundo.

El quechua y el aimara son dos de los idiomas prehispánicos más utilizados en las regiones andinas e incluso siguen siendo hablados en la actualidad por millones de personas. Si bien otras lenguas indígenas en América Latina tienen también una relación con los términos usados por las comunidades andinas, son los conceptos que proceden del quechua o *quichwa* y del aimara los que tienen una mayor relevancia.

Al realizar un análisis lingüístico de los términos ya mencionados, la traducción al español se enfrenta con inmensas complicaciones. Se debe resaltar que en la transcripción de los idiomas orales al lenguaje escrito y fonético latino hay una gran variación, debida a la lógica del lenguaje. Tales variantes se han intentado diferenciar claramente en los últimos años por las academias de las lenguas regionales. Con ello, se evidencia que hay importantes distinciones, por ejemplo, entre el quechua peruano, el *quichwa* ecuatoriano y el quechua boliviano. Sin embargo, las diferencias lingüísticas entre el aimara de países como Bolivia y Perú no son menores a las del quechua.

En las lenguas andinas, el término Buen Vivir se puede entender de la siguiente forma:

El término en aimara [...] se representa como *suma qamaña*, *suma kamaña* o *suma jakaña*. El adjetivo *suma* que es común al aimara y al quechua [...] significa 'bueno', 'agradable', 'armonioso' y 'sabroso' (en relación a los alimentos). Los conceptos *qamaña*, *kamaña* y *jakaña* pueden ser empleados, debido al sufijo *-ña*, tanto como verbos (en su forma infinitivo), como sustantivos (verbo sustantivado). La raíz *qama* o *qamasa* refiere a la 'energía' y la 'fuerza'; se emplea con frecuencia en la región andina refiriendo a uno de los distintos aspectos espirituales ('almas') de los seres humanos. La raíz *kama* significa 'crear', 'organizar'; y *jaka* significa 'vivir' en el sentido de la vida biológica de 'estar vivo' (Estermann, 2011, p. 2)⁴⁵.

45 Una diferenciación que es considerada como necesaria por muchos lingüistas es la referente a *qamaña* y *jakaña*. Ello se debe a que entre los significados de *jakaña* está el de "útero" o "placenta", por lo que diversos lingüistas creen que el término de *qamaña* debería ser utilizado como la forma masculina del 'buen vivir', mientras que *jakaña* sería la forma femenina de ese mismo concepto.

Mientras tanto, en el quechua también se pueden apreciar variaciones del término 'buen vivir', según el país de donde provenga:

El término en el idioma quechua es *allin kawsay*, con las variaciones regionales *allin kausay*, *sumaq kawsay* (Perú), *sumaj kausay*, *sumaj kawsay* (Bolivia) o *sumak kawsay* (Ecuador). Aquí, el adjetivo (*sumaj/q*; *allin*) varía según el contexto y el juego de lenguaje: *allin* tiene un significado general en el sentido de 'bueno' [...]. *Sumaj/q* en cambio, tiene el sentido de 'excelente', 'maravilloso', 'sabroso' (para los alimentos), o de 'excepcional' y 'elevado', por lo que tiene una función más bien superlativa. A diferencia del aimara, en el quechua sólo se utiliza como verbo complemento *kawsay* (o *kausay/kausai*), pero se da también en la doble función como verbo (infinitivo) y sustantivo (verso sustantivado) (Estermann, 2011, p. 3).

Aparte de las diferencias que se pueden encontrar en las mismas lenguas indígenas, en la traducción de tales conceptos existen, del mismo modo, dificultades. Lo que sucede es que, al intentar traducir una palabra al español u otras lenguas indoeuropeas, se da el problema de la sintaxis que, en el caso de las lenguas indígenas, está centrada en el verbo, mientras que en las lenguas indoeuropeas se enfoca en el sustantivo.

Es así que los términos utilizados en las lenguas indígenas como el quechua y aimara deben ser traducidos de una manera determinada. Con ello es que la traducción al castellano de "vida buena" se puede dar de la siguiente manera: "buen vivir", "vida buena" y "buena vida". Sin embargo, cualquier traducción en términos de "vida buena" pierde el impulso que se le otorga en el significado original andino, pues podríamos confundirlo con el ya establecido por la tradición filosófica

desde Aristóteles. Los términos *sumak kawsay* y *sumak qamaña*, no hacen referencia a una “vida buena” y ni siquiera a una “vida de bienestar”, al contrario, refieren a un “buen vivir” en el sentido más vital de vivir bien, es decir, en completa armonía con los otros y con la naturaleza.

El “buen vivir” compromete la vida del sujeto y su relación con su entorno natural, con su medio, lo que comprende tanto a los otros sujetos como a las plantas y animales. “Buen vivir”, desde esta perspectiva, hace referencia, entonces, no a una buena vida, sino a un bien “vivir”; es decir, “tener” una vida buena. Ello implica el cuidado de los otros y de la naturaleza, sin los cuales nuestra propia vida no sería posible.

Hay que aclarar que la noción del buen vivir, aunque anclada en cosmovisiones relacionales, es también un proyecto político que surge en tensión con nociones desarrollistas de la 'buena vida', aun dentro de las mismas comunidades indígenas y afro de América Latina, causando conflicto en ellas. Es importante verla en el flujo histórico del poder y los significados, para entender cómo se proyecta política y culturalmente, más allá de formas liberales y antropocéntricas.

En esa línea, el buen vivir implica algo distinto a la concepción de “sociedad de bienestar” que se maneja en Occidente. No obstante, esto no significa la renuncia a la modernización de la sociedad. Vivimos en un proceso histórico y de escalas tan universales que ya resulta imposible que se puedan negar los valiosos aportes del pensamiento de la humanidad, los cuales, como veremos más adelante, están en sintonía con la construcción de un mundo armónico derivado de la filosofía del buen vivir. Por eso mismo, una de las tareas fundamentales recae en el diálogo permanente y constructivo de saberes y conocimientos ancestrales con el pensamiento occidental, en un proceso de continuada descolonización de la sociedad. El buen vivir, no solo como propuesta política,

sino como filosofía de vida, todavía en construcción, cuestiona el concepto occidental de bienestar. Al ser introducido en las constituciones de, por ejemplo, Bolivia y Ecuador, se ha estatalizado su significado y ello ha llevado a que los principios establecidos en el *sumak kawsay* se hayan tergiversado, de acuerdo con lo que les convenía a los gobiernos, sin tener en cuenta, realmente, a los pueblos indígenas o a la *Pachamama*.

El buen vivir aparece como un término en construcción que debe adaptarse a las circunstancias sociales y ambientales, según corresponda. Además, se deberá producir un espacio público mundial para el concepto, donde se tengan en cuenta las diversas culturas y se incite a la idea de que el mundo se puede percibir de distintos modos, de que no hay un modelo único e ideal. Se trata de fomentar un diálogo de saber y una forma de pensar ética. De esta forma, se podrá entender en un mundo único, este abre la posibilidad de múltiples perspectivas culturales. Con ello es que las culturas, de una manera ideal, al estar en contacto por un diálogo intercultural, podrían enriquecerse mutuamente, dado el encuentro de sus diferencias.

Es importante que, para instaurar el buen vivir, se asuma la universalidad como encuentro. Ello podría plantear la problemática de considerar que ninguna realidad moral es universalizable, pues las culturas son inconmensurables. Sin embargo, se trataría de un universalismo que no anule la diferencia, sino que sirva para resolver situaciones y conflictos que se presenten y respondan al contexto determinado.

Con lo anterior es que se puede hablar de dos clases de universalismo. Se trataría de uno omniabarcante y otro reiterativo. El segundo es el adecuado, puesto que tiene como principio inmanente el reconocer la singularidad y el valor particular de cada acción humana, ya sea individual o colectiva. Este universalismo no se encierra etnocéntricamente sobre sí mismo, por lo que es ideal al reconocer a todos los pueblos.

A través del universalismo reiterativo es que pueden admitirse los diversos modos de entender el buen vivir. Todas las personas buscan vivir plenamente, pero su noción de ello y los medios para alcanzar aquel bienestar varían según su contexto. Con el universalismo reiterativo, no se intenta eliminar las diferencias planteando un determinado modelo, sino que se procura el reconocimiento de las similitudes que posibiliten mejorar la acción propia.

Con este nuevo tipo de universalidad se reconocen y aceptan las diferencias de cada persona, se entiende que se puede dar un diálogo intercultural y una transformación colectiva.

Por otra parte, también es una tarea importante que las cosmovisiones no sean sometidas a procesos de construcción intelectual, para crear y constituir tradiciones inventadas. Las cosmovisiones por sí mismas no son instituciones, constituyen un trasfondo de sentido para las personas, en el nivel colectivo. De este modo, no deben ser entendidas como puntuales o corporativas, sino que se encargan de guiar hacia la posibilidad de una vida más plena; pero no lo hacen explícitamente. Las cosmovisiones se encuentran presentes en todo momento, mas siempre de forma difusa.

El trasfondo ético político del buen vivir, en lo referente al universalismo reiterativo, se puede expresar como el que los seres humanos tienen en común su poder creativo, por lo cual pueden hacer múltiples cosas de diversa manera. No debe constituirse un solo modelo de desarrollo o de progreso, sino que, acorde con las circunstancias, se debe resolver el conflicto o problema.

En una palabra, estamos hablando de un mundo de vida específico que irrumpe en el escenario mundial dominado por el capitalismo neoliberal y una globalización sustentada en tratar de universalizar este modo de vida. Son los que se encuentran en la periferia de la periferia del mundo

occidental los que levantan su propuesta y, desde su tradición y su particular mundo de la vida, reclaman también ser parte de ese mundo uno; por tanto, piden, además, el derecho a ser escuchados y a participar en las decisiones que, hoy más que nunca sabemos, nos involucran a todos, en cuanto agentes o víctimas de los nocivos efectos del desarrollo capitalista.

Si entendemos que el mundo es unitario pero diverso, entonces debemos escuchar todas las voces y razones que cada comunidad humana exponga. A estas alturas, ya sabemos que no hay un único tipo de racionalidad y que esta no se encuentra desvinculada de las prácticas vitales y *dóxicas* que la sustentan. Al contrario, la vuelta al mundo de la vida implica un preguntar retrospectivo por las fuentes mismas de la racionalidad y, con ella, de toda constitución de sentido. Entendida así, toda racionalidad proviene del mundo intuitivo y *dóxico* de la vida, para volver a él, reconfigurarlo, alimentarlo, sustentarlo y, eventualmente, transformarlo.

El problema que afrontamos es, por ello mismo, grave y urgente. Se trata de un conflicto por el sentido mismo de la vida de la humanidad. La dirección que tomemos no solo nos involucra a nosotros, sino a los que, casualmente, también vendrán. Ningún camino que tomemos nos garantiza el éxito de nuestra civilización, tal como la conocemos, ni de la supervivencia de nuestra especie en la tierra.

Pregunta para dialogar:

¿Qué aporta el buen vivir, tal y como ha sido presentado aquí, a los procesos educativos que acompañamos?

Autor: Jaime Villanueva Barreto

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Licenciado en filosofía (Universidad Nacional Mayor de San

Marcos). Doctor en filosofía (Pontificia Universidad Católica del Perú). Profesor principal de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur y profesor asociado del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Integrante de la Escuela Internacional de Filosofía Intercultural, de la Asociación Sudamericana de Filosofía y Teología Intercultural, del Círculo Latinoamericano de Fenomenología y del Círculo Peruano de Fenomenología y Hermenéutica. Autor del libro *La fenomenología como afirmación de un nuevo humanismo* (Lima, UNMSM-USIL, 2014).

Correo electrónico: jvillanuevabarreto@gmail.com

Bibliografía

Estermann, J. (2011). 'Vivir bien' como utopía política: La concepción andina del “vivir bien” (*suma qamaña/allin kawsay*) y su aplicación en el socialismo democrático en Bolivia. En Museo de Etnografía y Folclore (org.) (2011), Reunión Anual del Museo de Etnografía y Folclore 2010: El Vivir Bien, La Paz, tomo II.

PSICOLOGÍA Y RELIGIÓN

Fabiana Martínez

“Así, hoy vuela hacia las estrellas el héroe de esta edad. Vuela a través de regiones antes ignoradas. Vuela hacia afuera de su mundo y, sin saberlo, va impulsado hasta el interno y luminoso centro.” La Mirada Interna, Silo

¿Es que podemos referirnos a una psicología de la religión como disciplina académica? Invito a apereibir introspectivamente si el término “psicología de la religión” se presenta cristalino al oído interno o si, por el contrario, refleja cierto ruido de fondo. Se trata de invitar a la afinación sensorial respecto al fenómeno de analizar sin ninguna pretensión de veracidad o acierto. Por mi lado, auscultaré limitadamente la incidencia del término, utilizando por instrumento algunas claves del pensamiento siloísta, en particular, expuestas en las obras *Contribuciones al pensamiento* (Ed. Planeta, Buenos Aires, 1991) y *Apuntes de psicología* (Ed. Ulrica, Rosario, 2006), ambas de Mario Luis Rodríguez Cobos (Silo), fundador de la corriente de pensamiento conocida como nuevo humanismo o humanismo universalista.

En el segmento “Historias de las religiones” de esta colección, intenté mostrar la necesidad de pluralizar las historias de las religiones, no simplemente de rehistorizar las narrativas. No es el caso de transpolar aquí y ahora –que bien podría hacerse– las mismas categorías decoloniales de análisis de aquel trabajo sobre círculos aparentemente bien delimitados uno de otro –historia y psicología–, según la matriz positivista de la “modernidad”, mas queda expuesto en aquel apartado que la equitativa ponderación de las plurales narrativas históricas que conviven –o que deberían convivir– significa, en última instancia, garantía de autonomía interna y externa, de conciencia y de acción, de los sujetos de todos los tiempos, en especial, de los protagonistas por venir. Materiales o no, las esferas de historia y psicología, al parecer tan distantes, comparten sólida intersección en la psiquis de los individuos y los pueblos. Ya para W. Dilthey, rescata Silo, la vida, no solo la psíquica, es una unidad en constante cambio. “La conciencia es un momento de la identidad subjetiva de esa estructura en proceso que se constituye en relación con el mundo exterior” (Silo, *Contribuciones al pensamiento*, 1991, p. 106). Sobre la tesis de una fenomenología como ciencia de la intersubjetividad, remito a *Contribuciones al pensamiento*, para no extralimitarme en extensión y temática. A los fines de mi sucinta exposición, quisiera marcar, a modo de pulso, el concepto de “apertura” del ser humano, “*apertura*” de *ser-abierto-al-mundo como esencialidad del yo*, que Silo rescata ya en la “Quinta meditación cartesiana de Husserl” (1929) (Silo, *Contribuciones al pensamiento*, 1991, pp. 109-110).

Por cierto, las nominaciones de “psicología” y “religión” no dejan de ser representaciones propias del proyecto europeizante de modernidad. Para los pueblos americanos como para tantos otros pueblos originarios, no existe una concepción fragmentada de la integridad humana. El bienestar es integral;

sus connotaciones son totalizadoras al ser y su medio. En estas cosmovisiones primigenias, alma, cuerpo, naturaleza y espíritu no son comprendidos como compartimentos fragmentados y estancados –dentro o fuera del ser–. No se trata, con esto, de intentar un falaz regreso –o peraltación– a primitivas cosmovisiones antropológicas, reprimiendo la actual realidad de la herencia occidental como ella misma ha negado a las originarias. Se trata de advertir, aunque someramente, las relaciones entre la percepción antropológica y las representaciones del mundo donde se vive. Estas relaciones forman estructuras que podemos llamar, genéricamente, cosmovisiones. A modo de ejemplo, historizando en extremo gráfico, a la máxima idealización medieval de lo supremo correspondió por la otra punta la degradación humillante de la condición humana⁴⁶: frente a la representación perfecta de lo divino, el hombre sería prácticamente inmundo; nacido del, por, para el error, la monstruosidad o el pecado, debía purificarse sacrificadamente –no de cualquier manera– para acercarse nunca lo suficiente a la cima de las esferas puras.

Siglos más adelante, la deificación de la razón concibió al vínculo humano con cualquier dimensión trascendente – sea en sí o fuera de sí–, en términos de psicopatologización del psiquismo neurótico. La herencia del humanismo clásico renacentista había inspirado las revoluciones americana y francesa del siglo XVIII, pero, luego de ellas, comenzó una declinación que convirtió al ser humano en un mero epifenómeno⁴⁷. No es casual que la psicología haya visto la luz como ciencia moderna al auge del racionalismo cientificista materialista secular de fines del s. XIX. La necesidad de restablecer procesos psíquicos desequilibrados, precisamente

46 Un ejemplo es la obra medieval *Contemptu Mundi* (*El desprecio por el mundo*), del monje Lotario, posterior papa Inocencio.

47 Diccionario del Nuevo Humanismo.

en las coordenadas temporoespaciales más alejadas hasta entonces de la “hipótesis de Dios”, concibió a la psicología con pretensiones de método científico para la “cura de las almas”, obviamente, no sanas.

Es paradójal que, siendo etimológicamente una de las causas primordiales de la psicología, el estudio del alma prácticamente no dé cuenta de la experiencia y la conciencia religiosa de forma sistemática y objetiva hasta el día de hoy. En términos científicistas, la “psicología de la religión” sigue siendo un misterio. O es que las categorías científicas deben ser reanalizadas, acorde con nuevas estructuras de análisis, cuestionamientos y comprensiones, o bien “lo religioso”, como objeto de estudio en su amplia manifestación, necesita otras categorías no racionales para explicarse, lo cual pondría en revisión, como mínimo, a la epistemología clásica en el sentido ya manifiesto por G Durand⁴⁸. Las directrices que sostienen las ciencias sociales y humanas en Occidente revisten de un elemento cosificador del objeto humano que, desde nuestro punto de vista, no es para nada ingenuo. Sin embargo, de la cosificación del objeto humano resulta un avance: que ya no sea necesario explicar que la psicología de “la religión” no viene a dar cuenta del grado de veracidad o falsedad de algún sistema de religión en particular, como sí sucedió a principios del s. XX –cuestión por demás tratada por W. James y luego por C. G. Jung, para argumentar a favor de la realidad psíquica de las imágenes religiosas en los albores de la disciplina–. Ya la preocupación por la veracidad o no de “la” religión –si se puede singularizar– como objeto de la psicología denota una llamativa enajenación del sujeto religioso del hecho religioso mismo. De más está decir que las instituciones religiosas

48 Los académicos formales e instituidos de Argentina de las ciencias sociales llevan los últimos años intercambiando e investigando arduamente sobre el alcance y sentido de “religión”.

como comunidades organizadas no son la religión en sí. Tampoco son lo religioso. De hecho, no conforman el objeto de la psicología de la religión. La enajenación o anonadamiento de la dimensión subjetiva del hecho religioso resulta el primer desafío que deben superar las cosmovisiones naturalistas, las cuales continúan insistiendo en la proyección reificante de las ciencias naturales sobre el campo de la conciencia humana:

[] es imposible imaginar cómo podría haberse manifestado la conciencia sin conferir una significación a los impulsos y a las experiencias del hombre. La conciencia de un mundo real y significativo está íntimamente ligada al descubrimiento de lo sagrado. [...] En una palabra: **lo «sagrado» es un elemento de la estructura de la conciencia**, no un estadio de la historia de esa conciencia” (Eiade, 1999 –1978–, p. 17, negritas propias).

Asimismo, la dialéctica aún vigente, promovida tanto por las estructuras religiosas como por las corrientes laicistas en términos de religión-atéismo, responde a una misma concepción binaria y fragmentaria de la “vida” y de la “vida psíquica” –en términos de Dilthey–. Un marco capitalista positivista sobre la conciencia y la religión⁴⁹ anonada lo humano o lo subsume a valores, imágenes, instituciones o sistemas sociales, religiosos o económicos. ¿Es que acaso quien no pretenda identificación con cualquier institución religiosa no participaría de lo religioso? ¿Es que todos quienes se amparen bajo el manto de una religión instituida pueden cabalmente considerarse religiosos? Estos, como otros falsos prejuicios sociales, colaboran en clausurar, en unos y otros, el acceso libre e intencional a una di-

49 Dialéctica vigente en Argentina, en las campañas por el debate de transicionar hacia un Estado laico.

mención de potencias altamente inspiradoras dentro de cada ser humano, en “la estructura de la conciencia”, a decir de Eliade. La idea subyacente de “naturaleza humana” responde a una mirada externalizada del ser humano, visto desde las cosas y no desde la mirada que observa las cosas.

[] decir “el hombre es el animal social”, o decir “el hombre está hecho a semejanza de Dios”, pone a la sociedad o a Dios como quienes miran al hombre, siendo que la sociedad y Dios sólo se conciben, se niegan o se aceptan, desde la mirada humana. [] Y así, en un mundo en el que desde muy antiguo se instaló una mirada inhumana, se instalaron también comportamientos e instituciones que anonadaron lo humano” (Silo, *Obras completas, Humanizar la Tierra*, 2003, p. 58).

Contigua a esta idea de naturaleza humana se encuentra la de pasividad de la conciencia, en la que el ser humano es considerado simple reflejo mecánico de las condiciones objetivas (Silo, *Obras completas*, vol I, *Cartas a mis amigos*, 2003, p. 291). Hasta el presente, aún en sociedades llamadas modernas, existe un trasfondo “criminalizador”, si se trata de alterar un supuesto orden natural. Es así que:

[] para la Psicología ingenua, las imágenes eran pasivas y servían solamente para fundamentar el recuerdo, por tanto en la medida en que se apartaban de la dictadura de la percepción caían en la categoría de los desvaríos carentes de significado. En aquellos tiempos toda una pedagogía se basó en la cruel repetición memorizada de textos y se minimizó la creatividad y la comprensión, ya que como comentáramos, la conciencia era pasiva (Silo, *Obras completas, Habla Silo*, 2003, p. 431).

En otro sentido, la concepción del psiquismo humano para el nuevo humanismo “no parte de la materialidad”, sino de una dimensión cercana a la del análisis existencial que, con influencia de Brentano y del método fenomenológico de Husserl, pone a la conciencia en el plano explicativo de la intencionalidad y la finalidad. Asimismo, descarta la división de conciencia en consciente o inconsciente, propia de la psicología tradicional. Todo fenómeno de conciencia, aun lo subliminal, es considerado fenómeno de conciencia se tenga o no, en el momento dado, atención sobre el fenómeno. Aunque la conciencia transite por diferentes niveles (sueño, semisueño, vigilia) y distintos estados (alterados, inspirados), ella es una y es posible acceder a fenómenos subliminales de forma intencional, además de hacerlos conscientes.

El novedoso aporte de la teoría del espacio de representación presentada por Silo ha venido a llenar un vacío que dominaba a la psicología tradicional. Es que la existencia de todo fenómeno mental exige responder sobre su ubicación espacial. De tal manera, si esto es posible como se afirma, también debe dar cuenta sobre la posición de la “mirada” que se dirige hacia el registro del fenómeno. De allí se suscita reconsiderar la dimensión de ser humano y la posibilidad de alumbrar nuevas realidades internas; reconsideraciones de peso tanto para las religiones –lo religioso– como para una psicología de lo trascendental. Se trata –el espacio de representación– de un espacio que habilita los desplazamientos del “yo” hacia lo “profundo” de la interioridad humana. En él, se identifican coordenadas en todas direcciones de verticalidad, horizontalidad y profundidad, con sus particulares concomitancias cenes-tésicas, registros internos precisos para todo ser humano⁵⁰. Ubicaciones particulares en profundidad y altura brindarán

50 Todo aquel que reciba presión táctil sobre los glóbulos oculares verá un destello.

al ser humano atisbos de liberación de las condiciones “naturales” que parecen imponerse a la conciencia (Silo, 2014). De esto, técnicas, prácticas y toda una arqueología de la inspiración religiosa. Asimismo, la conciencia presenta distintas estructuras que impregnan todo el trabajo de sus operaciones; se alude a estructuras globales de la conciencia que se pueden manifestar en distintos niveles de trabajo (la conciencia desdichada, la conciencia alterada, etc). Así, la *“conciencia inspirada” aparece en grandes campos como la filosofía, la ciencia, el arte y la mística, pero, también, en las intuiciones o inspiraciones de la vigilia, del semisueño y del sueño paradójal cotidianos.* Vale la pena citar directamente al autor:

Hemos reconocido estructuras de conciencia que se expresan accidentalmente; también observamos configuraciones que responden a deseos, o planes de quien se pone en una particular situación mental con el propósito de hacer surgir el fenómeno. Desde luego, tal cosa a veces funciona y a veces no, como ocurre con ese deseo de inspiración artística que a veces funciona y a veces no o ese enamoramiento que a veces no llega. Es en la Mística especialmente, donde la búsqueda de inspiración ha hecho surgir prácticas y sistema psicológicos que han tenido y tienen desparejo nivel de desarrollo. Así, reconocemos a las técnicas de “trance” como pertenecientes a la Arqueología de la inspiración mística. Al trance lo encontramos en las formas más antiguas de la magia y la religión. Para provocarlo, los pueblos han apelado a la preparación de bebidas de vegetales más o menos tóxicas y a la aspiración de humos o vapores. Otras técnicas más elaboradas, en el sentido de permitir al sujeto controlar y hacer progresar su experiencia mística, se han ido depurando a lo largo del tiempo. Las danzas rituales, las ceremonias repetitivas y agotadoras, los ayunos, las oraciones, los ejercicios

de concentración y meditación han tenido a lo largo del tiempo, considerable evolución.

Es de observar que algunas de esas técnicas logran la sustitución del propio yo por otra entidad espiritual o divina y en base a esas imágenes que se van profundizando en el espacio de representación, se toma contacto con otro estado o tal vez con otro nivel de conciencia al cual nos referimos con la designación de “Lo Profundo”. La investigación de esta posibilidad del psiquismo queda abierta en el tramo final de nuestros “Apuntes de Psicología” (Silo, 2006, p. 329).

El desplazamiento recorrido desde las históricas exteriorizadas miradas celestiales gira hoy hacia la interioridad, para reconocer la mirada del que mira al que mira, dotando de sentido y significado al mundo dentro y fuera de sí. El encuentro con la mirada interna abre el umbral a espacios prometedores para el alumbramiento y la autonomía del espíritu humano.

Pregunta para dialogar:

¿El reconocimiento de una dimensión de lo religioso en la conciencia aportaría a un potencial desarrollo autónomo del espíritu humano?

Autora: Fabiana Martínez

Es Lic. en teología y religiones comparadas (Universidad Nacional de La Rioja). Diplomada en filosofía e historia de las religiones (UNED, España). Especialista en sistemas de información geográfica. Diplomada en sexualidad y terapias sexuales (UCES).

Correo electrónico: fabianamartinez@gmail.com

Bibliografía

- Barr-Melej, P. (2006). Siloísmo and the Self in Allende's Chile: Youth, "Total Revolution," and the Roots of the Humanist Movement. *Hispanic American Historical Review*, 86(4), 747-784.
- Carretero Pasin, E. (2020). Michel Maffesoli: conceptos fundamentales y su aporte a los imaginarios sociales. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=jqrv95HhWso&t=2965s&ab_channel=RedImaginariosyRepresentaciones: Red Imaginarios y representaciones.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusques.
- Ceriani, C. (2013). La religión como categoría social: encrucijadas semánticas y pragmáticas. *Cultura y religión*, 7(1), 10-29.
- Collado, P. (2017). *Supraconciencia e historia: Orígenes ideológicos del siloísmo (1964-1971)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Eiade, M. (1999). *Historia de las creencias y las ideas religiosas I*. Barcelona: Paidós.
- Eliade, M. (1999). *Historia de las creencias y las ideas religiosas III*. Barcelona: Paidós.
- Freund, J. (s. f.). *La esencia de lo político*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- James, W. (1994). *Las variedades de la experiencia religiosa*. Barcelona: Ediciones Península.
- Jung, C. (1949). *Psicología y religión*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, F. (2019). Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IX Congreso. Cautividad

- abilónica del Sujeto. El poder está en una. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. 3314-3327.
- Otto, R. (1998). *Lo santo. Sobre lo racional e irracional en la idea de Dios (1917)*. (V. Fernando, trad.) Madrid: Editorial Alianza.
- (1974). *¿Qué es la religión interior?* Córdoba: Transmutación.
- Silo. (1991). *Contribuciones al pensamiento*. Buenos Aires: Planeta.
- Silo. (2002). *Obras completas I*. México: Plaza y Valdés (1).
- Silo. (2004). *Obras completas. Apuntes de Psicología*. México D. F.: Plaza y Valdés (2).
- Silo. (2006). *Apuntes de psicología*. Rosario, Argentina: Ulrica Ediciones.
- Silo. (2014). *El mensaje de Silo*. (s. l.): Moebius.

SECCIÓN 4:

EXPRESIONES DE LA DIVERSIDAD

TERRITORIOS SAGRADOS

Diego Irarrazaval

Lo sagrado es concreto, trascendente, multifacético; lo territorial es cuerpo e historia, geografía y creencia. Hablar de territorios sagrados implica verlos dentro del universo y generados por la humanidad a lo largo de la historia. Sería unilateral ver a la religión y a la espiritualidad como asuntos del alma y de una iglesia. Más bien, “el acceso a la multiplicidad de lo sagrado” caracteriza a religiones difusas y sincréticas⁵¹; así, se desenvuelve el catolicismo del pueblo y otras líneas espirituales.

La sacralidad es una incesante cualidad y hondura, como lo indica cada tradición: lo mágico que resurge en todo el planeta; en China la clásica energía vital *qi* y el *tao*, camino que conjuga *yin y yang*; la fuerza vital (*shakti*) en sectores del hinduismo; compasiva iluminación budista (*nirvana*); comunión con *Alá* en una comunidad (*umma*) universal; fuerza vital en el *axé* afroamericano; bienestar maya; mística amazónica (y otras vías en la sacralidad). De modo general, en Occidente y Oriente predomina ver el amor trascendente. Se resiste a conceptos absolutos y al dualismo sujeto-profano/objeto-sagrado.

51 Véase Juan Cruz, Verónica Giménez (coords.), *Religiones en cuestión*, Buenos Aires: CICCUS, 2018, pp. 391 y 397.

Lamentablemente, la globalizada “economía de mercado” está controlando actividades creyentes y rituales⁵². Por otra parte, el secularismo moderno es traspasado por una gama de espiritualidades⁵³. En cada entidad, brota energía tanto de adentro como en vínculos con lo diferente; en la intimidad y en la alteridad es palpada la asombrosa transcendencia.

Al respecto, no es excluyente la perspectiva cristiana: “cada pueblo creador de su cultura y protagonista de la historia (es) una realidad en permanente desarrollo donde el Espíritu Santo es el agente principal”⁵⁴. A la vez, cabe la precaución por que hay “en nuestra mente y corazón representaciones más que torcidas, malsanas de Dios... que se convierten en un ídolo de miedo, sumisión, coacción, represión”⁵⁵. Estas cuestiones requieren autocrítica.

Resumiendo lo anotado, al cordial eco-conocer lo sagrado le subyace la transcendencia en el día tras día. Esto sobrepasa una dicotomía religión/secularidad o un yo/Dios. También es confrontada la incesante colonialidad y es posible el emanciparse espiritual, corporal e históricamente. Serge Gruzinski constata: “la gigantesca empresa de occidentalización que se abatió sobre el continente americano (conllevó) una guerra de imágenes que se perpetuó durante siglos y que hoy no parece haber concluído”⁵⁶. En el contexto andino, “frente a la ideología del modernismo y el encanto del ma-

52 Vease Alberto de Silva Moreira, *O capitalismo como religião*, Goiania: PUC Goias, 2012, p. 25.

53 Véanse Paul Heelas, Linda Woodhead, *The spiritual revolution*, Oxford: Blackwell, 2005; José Casanova, *Genealogías de la secularización*, MejiCoMéxico: Anthropos/UNAM, 2012.

54 Francisco, *Evangelii Gaudium*, n.º 122, 2013.

55 José María Mardones, *Matar a nuestros dioses. Un Dios para un creyente adulto*, Madrid: PPC, 2018, p. 15.

56 Serge Gruzinski, *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner, 1492-2019*, México, FCE, 1994, p. 12. Un recorrido histórico: Dussel, Enrique (ed.), *Resistencia y Esperanza. Historia del pueblo cristiano en América Latina y el Caribe*, San José: DEI, 1995.

terialismo, (la población) valoriza la tradición ancestral en ritos de producción, culto a difuntos, fiestas”⁵⁷. Una ideología idolátrica es superada por gente marginal.

Abundan signos en nuestro continente; en Mesoamérica, las culturas autóctonas “se apropiaron del cristianismo desde su propio proceso selectivo y dinámico que logró integrarlo en su mundo simbólico” (como anota Alicia Juárez); “el mito es la forma peculiar de narrar acontecimientos... y perciben y viven lo sagrado” (como indica Enrique Florescano); y un poeta nahuatl grita con dignidad: “la gente del pueblo internamente digamos que la luz llegue a nuestros ojos... y aunque quisieran que desaparezcamos, crecemos”⁵⁸. La lucha por la tierra es dignidad e iluminación interior.

Con respecto a modelos pedagógicos, ha predominado inculcar una doctrina confesional centrada en lo humano (mediante el catecismo y otros instrumentos); también existen programas con valores ciudadanos y éticos. Por otro lado, hay varios enfoques dialógicos, ecocomunitarios, ecuménicos, con contenidos bíblicos y vivenciales. El acento es examinar respuestas a la revelación que tengan credibilidad y talante liberador. Cuando la labor pedagógica es interdisciplinaria, lo sagrado en los territorios se analiza hondamente.

Cualquier labor encara varios desafíos transversales. Uno es hermenéutico; un sentir-pensar desenvuelto con criterio de género, desde el feminismo, y en diálogo de saberes en pueblos originarios y mestizos. Otro proviene de la revolución digital y del aprendizaje tanto virtual como presencial; son factores en la comprensión de la transcendencia cotidiana. Por

57 Juan van Kessel, *Cuando arde el tiempo sagrado*, La Paz: HISBOL, 1992, p. 177.

58 Véanse Alicia Juárez, Ramiro Gómez, *Hierofantías de lo cotidiano*, México: Senda Libre, 2018, p. 35; Enrique Florescano, *Memoria Mexicana*, México: Planeta, 1988, p. 238; poeta Joel Martínez, en M. León Portilla, *Literaturas indígenas de México*, México: FCE, 1992, pp. 335-336.

otra parte, son atendidas tanto las llamadas grandes religiones (monoteísmos y fenómenos mundiales de pentecostalidad, de la gama de espiritualidades y ‘*new age*’, de mercancía sacralizada) como modos de creer y celebrar de carácter local y regional (que interactúan con las grandes tradiciones y las reconfiguran en los niveles grupal e individual). Otro elemento es la movilidad tecnológica con sus imaginarios, que también reconstruyen lo sagrado en redes, en procesos de individuación, en espacios conflictuados.

Vale colaborar en aprendizajes del cristianismo (alejados de pautas fundamentalistas y sectarias) y cabe reconocer una convocatoria universal al diálogo entre creyentes y no creyentes. Así, las experiencias territoriales de lo sagrado permiten releer interculturalmente el Evangelio y otras fuentes de sentido. De tal forma, se entrelazan lo humano polifónico, la corporeidad de cada entidad en la tierra, la trascendente fuerza de vivir.

Las grandes religiones suelen disputar. Las energías espirituales suelen conjugarse. Ello es examinado en conversatorios ciudadanos y en tareas pedagógicas. ¿Es solo una “educación religiosa escolar”? ¿Es principalmente el aprendizaje para vivir en justicia y paz? A esto apunta la sacralidad ecuménica y liberadora, en América Latina y el Caribe. No es favorecer ni inculcar tal o cual modo de existir. Más bien son exploraciones simbióticas y sincréticas, que un sentir creyente denomina buscar y celebrar a Dios. La espiritualidad jesuánica, con la *Ruaj* sanadora y profética del Espíritu, es vivenciada en todo el universo y ciertamente palpada en pequeños territorios amigables e inclusivos.

Pregunta para dialogar:

Ante violencias mundiales, ¿qué alternativas sagradas están siendo sembradas y cosechadas?

Autor: Diego Irarrazaval

Asesor en actividad social y eclesial (1975-2004 en Perú; 2005-2021 en Chile). Profesor de teología y vicario parroquial. Coordinó la Asociación de Teólogos/as del Tercer Mundo (1995-2006). Autor de Itinerarios en la fe andina (2013), Raíces y Alas (2018) y otros escritos.

Correo electrónico: diegir06@gmail.com

Bibliografía

- Cruz, J. y Giménez, V. (2018). *Religiones en cuestión*. Buenos Aires: CICCUS.
- De Silva, A. (2012). *O capitalismo como religião*. Goiania: PUC Goias.
- Dussel, Enrique (ed.), Resistencia y Esperanza. Historia del pueblo cristiano en América Latina y el Caribe, San José, DEI, 1995.
- Francisco. (2013). *Evangelii Gaudium*, (122).
- Florescano, E. (1988). *Memoria mexicana*. México: Planeta,. En M. León Portilla (ed.), *Literaturas indígenas de México* (pp. 335-336). México: FCE.
- Gruzinski, S. (s. f.). La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner, 1492-2019, México, FCE, 1994, 12.
- Heelas, P. y Woodhead, L. (2012). *The spiritual revolution*. Oxford: Blackwell, 2005.
- José Casanova, *Genealogías de la secularización*, México: Anthropos/UNAM.
- Juárez, A. y Gómez, R. (s. f.). *Hierofanías de lo cotidiano*. México: Senda Libre, , 35.
- Kessel, J. (1992). *Cuando arde el tiempo sagrado*. La Paz: HISBOL.
- Mardones, J. M. (2018). *Matar a nuestros dioses. Un Dios para un creyente adulto*. Madrid: PPC.

DIVINIDADES DEL PANTEÓN MALECU

Andrés Solano Fallas

Este escrito tiene por intención hacer una breve presentación de características de las divinidades del panteón malecu, que se encuentran principalmente en las obras editadas por Constenla-Umaña (1992, 1993, 1996, 2011, 2014) y, de manera secundaria, en J. E. P. Margarita-IETSAY (2000). Llevar a cabo esta descripción no es gratuito, dado que existe un desconocimiento general en la población costarricense sobre este patrimonio intangible, y no solo acerca de los malecus, sino también de los demás pueblos indocostarricenses. Por ello, convienen primero unas formalidades introductorias. El pueblo malecu se encuentra en el norte de Costa Rica, en el distrito de San Rafael, del cantón de Guatuso, de la provincia de Alajuela, en lo que ellos mismos denominan “Territorio Malecu”, o bien “Reserva Indígena de los Guatusos”, de acuerdo con la oficialidad estatal costarricense, según su creación en 1976. La palabra “malecu” significa “nuestra gente” (ma-, ‘nuestro/a’; -lecu, ‘gente/persona’); es utilizada para identificarse a sí mismos, aunque igual

son conocidos como “guatusos”. Acorde con Constenla-Umaña (1993), son un pueblo perteneciente a la familia chibcha.

Expresado lo anterior, y en virtud del espacio para desarrollar el texto, se procede a iniciar con una selección de las características sobresalientes de las divinidades. A ellas se les denomina “dioses” o “diosas”, utilizando la palabra “tocú maráma”; “tocú” es el sustantivo singular que significa “dios” o “diosa” y “maráma”, un plurificador que no tiene traducción directa, por lo que, cada vez que acompañe un sustantivo o adjetivo, da a entender que es plural. La palabra “tocú” puede notarse que no posee género, ya que se utiliza indistintamente para un dios o una diosa. Físicamente hablando, los/as dioses/as no se diferencian “fenotípicamente” de los seres humanos, dado que su aspecto es antropomorfo, que, dicho sea de paso, es el único que poseen, debido a que no se transfiguran en algún otro elemento o criatura. Todas las divinidades son consideradas eternas, según la expresión en el *Laca Majifjica* (I, 2), cuando se dice que “existen por su propia voluntad”. Solamente una diosa, Jafára, no es eterna, ya que fue producto de una relación amorosa, es decir, tuvo nacimiento.

Asimismo, todos/as los/as dioses/as, con la excepción de Jafára, no eran, en un principio, oriundos/as de las tierras donde ahora habitan, no obstante, se desconoce su lugar de origen. Una vez arribados/as a las nuevas tierras, procedieron con –lo que puede denominarse– la formación del mundo o de la gran casa (*ú cájayá*), como la consideran. Valga apuntar que dicha formación no es del tipo *creatio ex nihil nihilo*, por cuanto ya existía el lugar al cual llegaron, sino que consistió en un replanteo o una modificación de lo ya existente. Una vez constituida la gran casa, el dios principal se asignó a sí mismo, como a los/as demás, los lugares en los cuales cada uno residiría. Estos sitios se encuentran en un plano terrenal,

geográficamente ubicables, dado que se trata de las cabeceras de los principales ríos de la zona tradicional malecu.

En lo que concierne a los nombres de las divinidades, se tienen unas particularidades. La primera consiste en que son de carácter sagrado, por lo que, en el pasado, su enunciación estaba muy restringida en el uso cotidiano, salvo cuando se mencionaban pocas veces en las pláticas o en alguna fórmula mágica, en la que se le pedía a un/a dios/a, o a varios, que le causase la muerte a alguien, o bien se le solicitaba protección (Constenla-Umaña, 1993 y 1996). La segunda particularidad radica en que cerca de la totalidad de los dioses es casi siempre referida por medio del término sustantivado “Chacónhe”, que denota, en español, “cabecera” (de un río), el lugar de residencia del/de la dios/a en cuestión. A este término le antecede el hidrónimo del río que está vinculado a la cabecera. Por ejemplo, Constenla-Umaña traduce Chaníya Chacónhe como “El de la Cabecera del Chaníya”, lo que estaría haciendo referencia a que un/a dios/a en concreto reside en la cabecera del río Chaníya. En este caso, como en los demás, los hidrónimos no tienen relación alguna con los verdaderos nombres de cada dios/a.

En cuanto al número de divinidades que conforman el panteón, debe indicarse que no es preciso. Diversos textos coinciden en el sobrenombre de varios/as dioses/as, aunque, en ocasiones, cada uno incluye uno/a o varios/as que no están en los/as otros/as; o bien no hace mención de alguno/a(os/as). También, se tienen casos en los que se nombran otras divinidades a las que, si bien no eran objeto de culto, se les consideraba como “tocú maráma”. De los textos utilizados, se contabiliza un total de 23 dioses/as, incluyendo cuatro divinidades que no reciben culto. Los/as 19 dioses/as, que en el pasado eran objeto de adoración, estaban ligados/as a la cabecera de un río principal, a excepción de Jafára (la única no eterna); por

lo que serían 19 dioses/as adorados/as, pero 18 vinculados/as a una cabecera. Respecto a la diferenciación sexual, hay una ligera predominancia general cuantitativa de dioses (machos) sobre diosas. En total, 13 son dioses (machos), mientras 10, diosas. Con los/as 19 que reciben culto, 12 son machos y 7 hembras. En cambio, en las divinidades que no reciben culto, solamente 1 es macho y 3 son hembras.

Para finalizar el documento, es importante aclarar que la existencia de las divinidades, o bien su mera memoria en el imaginario se encuentra en punto sensible. Esto se debe a que el impacto sociocultural económico-político no-indígena, en el cual el territorio malecu se ha visto envuelto, ha conllevado, en algunos casos, a un sincretismo entre la religión tradicional y variantes cristianas (evangélicas y católica) o casi a una sustitución de un paisaje religioso por otro, tal como lo evidencian en sus investigaciones Sánchez-Avenidaño (2015) y Madrigal-Sánchez (2013 y 2014).

Pregunta para dialogar:

Como docentes que imparten cursos vinculados a las humanidades, filosofía en general o filosofía de la educación en particular, ¿qué estrategias o vacíos reglamentarios pueden aprovecharse para acercar al estudiantado al estudio de textos indígenas, en cursos con programas cerrados?

Autor: Andrés Solano Fallas

Bachiller, licenciado y máster en filosofía, por la Universidad de Costa Rica (UCR); bachiller en teología, por el antiguo convenio Universidad Estatal a Distancia (UNED) y Universidad Nacional (UNA). Actualmente, es encargado de la Cátedra de Filosofía de la Educación de la Escuela de

Ciencias de la Educación, UNED, y docente en la Escuela de Estudios Generales de la UCR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1763-861X>

Correo electrónico: sadsunsea@gmail.com

Bibliografía

- Constenla-Umaña, A. (1992). Hagiografía y antihagiografía en la tradición oral guatusa. *Filología y Lingüística*, 18(1), 83-124.
- Constenla-Umaña, A. (1993). *Laca Majifijica. La Transformación de la Tierra*. San José: EUCR.
- Constenla-Umaña, A. (1996). *Poesía tradicional indígena costarricense*. San José: EUCR.
- Constenla-Umaña, A. (2011). *Pláticas sobre felinos*. San José: EUCR.
- Constenla-Umaña, A. (2014). *Pláticas sobre ogros*. San José: EUCR.
- Junta de Educación Palenque Margarita (J. E. P. Margarita) - Instituto de Estudios de las Tradiciones Sagradas de Abia Yala (IETSAY). (2000). *Narraciones malekus*. San José: Tikal.
- Madrigal-Sánchez, V. (2013). Conversiones, transiciones y nuevas metáforas: un estudio de la situación religiosa entre los malecu, Guatuso, Costa Rica. *SIWO*, 7(1), 91-126.
- Madrigal-Sánchez, V. (2014). El ocaso de los Dioses malecus. Colonización simbólica del paisaje cultural de los indígenas malecu. *SIWO*, 8(1), 1-19.
- Sánchez-Avedaño, C. (2015). *La cola de la iguana. El pueblo malecu ante el desplazamiento de su lengua y su cultura tradicional*. San José: EUCR.

COMUNIDADES BASADAS EN LA FE (COSTA RICA)

Roy Palavicini Rojas

Nos referimos a “*comunidades basadas en la fe*” como todas aquellas personas que conforman grupos y colectivos humanos, en una sociedad y cultura dadas, quienes se autodefinen a sí mismas como personas de fe, practicantes de ella, en alguno de los diversos marcos de espiritualidad existentes, basadas en sus creencias y su visión de mundo.

Es pertinente, en este momento histórico en que vivimos, aclarar que las *comunidades basadas en la fe* no responden solamente a una exclusividad religiosa definida, a un solo tipo de fe o credo como el único, llámese hinduismo, islamismo, religiones africanas, religiones orientales, cristianismo en sus múltiples denominaciones y prácticas o las religiones tradicionales de nuestros pueblos originarios.

El marco de referencia que se nos presenta en el siglo XXI es de respeto, de flexibilidad y tolerancia, el cual nos invita a ser inclusivos, posicionando en un mismo nivel de valía a todas las diferentes y variadas prácticas de fe y espiritualidad conocidas.

Este escenario de equidad invita a que el tema de las *comunidades basadas en la fe* sea abordado sin temer la posible “generación de nuevas fusiones o sincretismos”, hecho que se está manifestando como producto de la convivencia y relación estrecha entre las diferentes expresiones de fe, localizadas en un mismo espacio, lugar y tiempo, sumando el intercambio de pensamiento y saberes que ello produce.

Igualmente, en ese escenario, las *comunidades basadas en la fe* se empiezan a descubrir unas a otras, sin necesidad de competir entre sus diferencias y diversidades y sin querer demostrar cuál es superior o cuál es “la verdadera fe (espiritualidad)”; al contrario, se relacionan y comparten con respeto entre ellas.

Entonces, las *comunidades basadas en la fe*, hoy, se ven involucradas en una acción de diálogo múltiple, que propone la reducción de distancias, en procura de encontrar los principios teológicos que comparten entre sí, desde sus diferentes prácticas de fe, credos, confesiones y cosmopraxis, partiendo de la metanarrativa o macrorrelato de sus tradiciones, en sus propias formas contextuales.

Este ejercicio relacional que se está realizando entre muchas de las *comunidades basadas en la fe*, consciente o inconscientemente, induce a poner de lado las formas teológicas que normalmente les han separado, en pro de encontrar principios teológicos transversales de carácter más universal, en un diálogo que llamamos “inter-fe”, en busca de la unidad o el hilo conductor que ha sido inexistente (irreconocible) en épocas pasadas.

Lo anteriormente expuesto está sucediendo a partir de una mayor concientización acerca de la existencia de un mundo plural, pluriétnico, pluricultural, en el cual vivimos este siglo XXI. Es el mundo de los encuentros, en el que se relacionan los pueblos de manera intercultural.

La interculturalidad se ha convertido en un eje transversal, uniendo, acercando y disminuyendo las separaciones antiguas entre los pueblos, las personas y sus diferentes maneras de hacer comunidad, sociedad, familia, cultura y fe (creer). Dicha pluralidad ha transformado las zonas tanto urbanas como no urbanas, en espacios, lugares y tiempo de convivencia multicontextual, sea presencial o virtual. Esa interculturalidad constituye una realidad concreta-virtual, de la que no escapamos y que ha sido acentuada a causa de la pandemia por el COVID-19.

Como ejemplos determinados de espacios pluriculturales, podemos mencionar ciudades como Lima, Ayacucho, Iquitos, en el Perú; San Cristóbal de las Casas, Tijuana, Ciudad Juárez, Ciudad de México; Los Ángeles, California, una ciudad latinoamericana en los Estados Unidos; Puerto Limón, Liberia, San José, en Costa Rica; el Atlántico nicaragüense y hondureño, y las ciudades fronterizas de los países centroamericanos, junto con sus capitales y muchas más de América del Sur.

A pesar de lo expuesto, es importante recordar que cada pensamiento, credo, confesión de fe y práctica de espiritualidad existente es único en sí mismo, valioso y vigente. Por ende, se debe recordar que *cada comunidad basada en la fe* tiene componentes dinámicos y de autopropagación, como parte de su propio accionar. Estos mecanismos deben operar en un marco y unas prácticas de respeto mutuo, tolerancia y flexibilidad, con el propósito de no imponerse o querer colonizar al otro, como ha sucedido en los siglos que nos antecedieron.

Dicho de otra forma, las *comunidades basadas en la fe*, en el siglo XXI, continúan ampliando sus saberes, su confesión de fe, así como sus credos, en sus propios contextos y teologías. No se trata de desear desaparecer al otro y sus credos. Según la propuesta de convivencia que nos ha llegado con el

siglo XXI, la idea es aprender a convivir, sin verse como oponentes, encontrando los puntos comunes que nos unen.

A manera de conclusión

Las *comunidades basadas en la fe* –en esta época, lugares apropiados para la búsqueda y el encuentro de significados e identidad, así como del establecimiento de vínculos comunitarios y de pertenencia– tienen hoy el privilegio de acercarse entre ellas para conocerse, aprender y relacionarse las unas con las otras; vínculo que podrá sorprender, al darnos cuenta de que estamos más cerca que distantes y de que es posible salir de nuestras trincheras separatistas.

Pregunta para dialogar:

¿Qué resultados o expectativas le produce a usted la idea y práctica del diálogo “interfe” o “interreligioso”, como punto de unión y encuentro de similitudes de las diferentes comunidades de fe?

Autor: Roy Palavicini Rojas

Máster en estudios interculturales / etnomusicología, Fuller Theological Seminary CA, USA. Misionero intercultural en Costa Rica, Perú, Estados Unidos y Holanda. Ministro ordenado por la Cristian Reformed Church USA. Generador del concepto “Iglesia de calle” y de ministerios no tradicionales en el contexto del s. XXI. Coordinador de la plataforma de OBF / ODS CR. Coordinador pastoral de la Iglesia bautista en San Pedro, San José, Costa Rica.

Correo electrónico: palaviciniw@aol.com

Bibliografía

- De Munter, K. (2016). Ontología relacional y cosmopraxis, desde los andes: visitar y conmemorar entre familias ayмара. Scielo Chungará (Arica), versión On-line ISSN 0717-7356. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-73562016000400009
- Detweiler, C. y Taylor, B. (2003). *A matrix of meanings: finding God in pop culture*. Grand Rapids MI: Baker Academy.
- Harvey, D. (1990). *The Condition of Postmodernity*, ed. 1999. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltda.

EL CH'UMILAL

Orquídea Maribel Chex Serech

Educar desde la propia cultura

En estas páginas, se busca contribuir a la valoración y al reconocimiento de nuestra rica cultura maya, guatemalteca.

Cuando se educa a la población escolar desde una perspectiva propia, desde sus orígenes y prácticas cotidianas, se facilita el aprendizaje, porque se logra tocar la esencia del ser. De esa manera, se alcanza un aprendizaje significativo. Los contenidos que se relacionan con las prácticas cotidianas quedan como enseñanzas fijadas que contribuyen a fortalecer la propia identidad.

Las siguientes imágenes representan actividades educativas vinculadas con nuestra cotidianidad, nuestras tradiciones y nuestra escritura (epigrafía):



En la actualidad, lamentablemente ya no se toman en cuenta los conocimientos ancestrales, para guiar a la niñez en su futuro profesional. Esto conlleva que, en muchas ocasiones, haya fracaso estudiantil o hasta fracaso en el ámbito experto.



El ch'umilal

La mayoría de las veces –sino todos los días– amanecemos pensando: *hoy es lunes (o martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo)*”. Pero no pensamos en qué día nos encontramos, de nuestro calendario sagrado maya **ch'olq'ij**.

Sin embargo, hace algún tiempo, la niñez gozaba del conocimiento de nuestros antepasados, quienes la guiaban en su camino, indicándole, desde su nacimiento, su **ch'umilal**, conocido como “la estrella de cada quien”.

Todos traemos, desde nuestro natalicio, nuestro don o, en otros términos, la respuesta a la pregunta ¿para qué somos buenos en esta vida? El ch'umilal nos dice, por ejemplo, si somos buenos para ser curadores (médicos), comadronas, agricultores, comerciantes, profesores, artistas, entre otros.

Veamos una muestra del ch'umilal. ¿En qué ch'umilal estamos hoy? Ka'i' aq'ab'äl. Eso significa que este es un día propicio para comenzar una nueva etapa, inicio de cosas buenas. Las personas nacidas en este día son caritativas, inteligentes, tranquilas y valientes.

Nawal y energía

Los nawales o ch'umilal de nuestra cultura son 20: B'atz', E', Aj, Ix, Tz'ikin, Ajmaq, No'j, Tijax, Kawoq, Ajpu, Imox, Iq', Aq'ab'äl, K'at, Kan, Keme, Kej, Q'anil, Toj, Tz'i'.

Las energías trabajadas para lograr el equilibrio son 13.



Nawales o ch'umilal

B'atz': Es el principio de la creación, el hilo del sagrado tiempo y origen de la naturaleza, el destino de las personas, representado por el mono. Las personas nacidas ante este nawal son creativas, entusiastas, pintoras, tejedoras, cantantes. Son artistas o practican algún arte.

E': Es el camino, la guía de la persona para retomar o continuar en el camino indicado. Está representado por las plantas enredaderas, las cuales siguen y escogen de forma adecuada su camino o destino para vivir bien y en armonía.

Aj: Retoño o regeneración, representado por la unión familiar y la armonía. Las personas nacidas en este día son buenas consejeras, poseen el don de la confianza, son amables y comparten su conocimiento con todos sin excepción alguna.

Ix: Nawal que representa la fuerza y energía femenina. Está relacionada con la madre naturaleza. Nos podemos dar cuenta de que la naturaleza como madre o mujer nos cobija con amor, nos brinda lo necesario, como la alimentación, sostenibilidad, un hogar... Está simbolizado por el b'alam, 'jaguar'.

Tz'ikin: Representa todo lo existente en el universo. Las personas que nacen en este día tienen el don de las buenas relaciones interpersonales, son comunicativas, buenas y amables. Llegan a poseer buenos negocios, son comerciantes. También es el día del dinero, simbolizado por el águila o el cóndor.

Ajmaq: Es un buen día para poder orientarnos o evaluar lo que hemos hecho en nuestras vidas. Simboliza el pecado y pedir perdón. Las personas nacidas en este día avanzan lentamente en la consecución de sus objetivos, pero consiguen llegar a su meta. Lo representa la abeja.

No'j: Nawal del conocimiento, de la sabiduría, de la inteligencia; origen de la elaboración del criterio, de la razón, del pensamiento y del análisis. Las personas nacidas en este día son prudentes y con gran conocimiento, pueden llegar a ser médicas. Está representado por el pájaro carpintero.

Tijax: Día hecho para sobreponerse de cualquier problema y pedir un balance para nuestras vidas. Las personas nacidas ante el nawal Tijax son buenas y valientes, pero, en lo que respecta a la salud, son las más sacrificadas y sufridas. Igualmente, son buenas curanderas o médicas cirujanas, médicas naturalistas o médicas mayas. Está representado con el pez espada.

Kawoq: Día para pedir la sabiduría sobre cómo comportarnos con la familia, la comunidad, el pueblo y las autoridades. Las personas nacidas en el nawal Kawoq tienden a involucrarse en dificultades, pero, conociendo su día, pueden solucionarlas y ser buenas líderes de una sociedad.

Ajpu: Inicio del sol, de la claridad, unidad espiritual, el bien y el mal. El mayor defecto de las personas nacidas en este día es el ego; gozan de muy buena salud, por eso, difícilmente se enferman.

Imox: Día de la inestabilidad, locura, creatividad, inteligencia, intuición cósmica. Las personas nacidas en este día

son desequilibradas, inseguras, nadie las entiende, pero es porque perciben lo que los demás no pueden. Fuerza del mar, de los arroyos, de los lagos; es la transparencia de la vida, representado por el lagarto.

Iq': Principio del origen del viento, sopro de vida. Gracias al viento se construye la palabra y por consiguiente nuestro lenguaje. Las personas nacidas en este día son buenas comunicadores, poseen el don del lenguaje y la expresión. Está representado por el colibrí.

Aq'ab'äl: Significa la aurora, los primeros destellos de sol, nuestros primeros pensamientos; es el nawal de la claridad como también de la obscuridad. Las personas nacidas ante este son pacientes, amables y tienen la ventaja de envejecer lentamente. Está representado en el murciélago.

K'at: Está en todo lo relacionado con el fuego y el calor, como el fuego interno de la tierra, el que une a la familia. Nuestros abuelos experimentan la unión familiar alrededor del sagrado fuego, para recibir sus pixab' (consejos). Está representado en la red.

Kan: Este nawal representa a la serpiente y sus movimientos. Tiene que ver con las subidas y bajadas de nuestra vida y nos muestra cómo lograr el equilibrio en ella.

Keme: Simboliza la obscuridad, la muerte, pero no a esta como tal, sino la forma agradable de saber que nuestros familiares muertos llegan a visitarnos en armonía. Está representado en el búho.

Kej: Nawal que representa la fuerza, la energía. Simboliza a todos los animales cuadrúpedos de la tierra. Es uno de los cargadores del calendario maya. Figura en el venado.

Q'anil: Simboliza la semilla, la germinación, los cuatro colores del maíz. Es día propicio para pedir por la germinación, la siembra, la fertilidad. Está representado por el conejo.

Toj: Nawal que significa el agradecimiento, el pago. Las personas que nacen en este día, por lo general, logran llegar a ser buenas guías espirituales (Ajq'ij). Está representado en el tiburón.

Tz'i': Es el principio de los sentidos que se aplican en las diferentes dimensiones con todos los seres vivos, el equilibrio de la justicia. Las personas nacidas en este día llegan a desarrollar muy bien sus sentidos. Está representado en el coyote.

Invasión en Abya Yala'

Cuando los invasores europeos llegaron a América pensaron lo siguiente:

1. *Estas son tierras de nadie*
2. *Estas tierras son para la cristiandad*

Por eso, pensaron que tenían derecho a invadir y a imponer sus ideas. Esta invasión violenta trajo terribles consecuencias:

- **Enfermedades.** Cuando llegaron los invasores a nuestras tierras, traían padecimientos como el sarampión y la viruela, desconocidos en ese momento.
- **Quema del pueblo k'iche'.** No hubo una alianza justa, ya que los invasores pensaron que los k'ich'es los iban a traicionar. Por tal motivo, los quemaron ellos primero.
- **Muerte de Kaji' Imox y B'eleje' K'at.** Ellos fueron héroes o líderes del pueblo kaqchikel, quienes lograron guiarlo por varias décadas. Con la caída de estos gobernantes, el pueblo decayó en parte.

Por todo lo anterior y el violento proceso colonial, tenemos ahora un conocimiento precario sobre nuestra propia cultura.

Pregunta para dialogar:

¿Qué tipo de formación deberían recibir las personas docentes, si queremos promover procesos educativos respetuosos de la diversidad cultural y religiosa?

Autora: Orquídea Maribel Chex Serech

Es maestra de educación primaria bilingüe intercultural; también, maestra para la enseñanza de kaqchikel e historia. Es profesora de matemática y física en la educación media. Idiomas: kaqchikel y español.

Correo electrónico: orquimarychex@gmail.com

COSMOVISIONES EN EL ARTE PREHISPÁNICO

Henry O. Vargas Benavides

Se abre este enunciado con la siguiente pregunta: ¿se originó un proceso religioso en la concepción prehispánica de los pueblos en Centroamérica? Ustedes lo discutirán al final.

Se hace una breve mención sobre la riqueza cultural precolombina en la región de lo que es hoy Centroamérica, la misma que se encuentra plagada de una enorme y variada cantidad de pequeños pueblos a grandes conglomerados o ciudades que convivieron desde hace cientos de años. Todo ello, desde la civilización de los mayas (parte del sur de México, Guatemala, Belice, así como parte de El Salvador y Honduras), pipiles, nicaraos, chorotegas hacia su centro, hasta diferentes poblados hacia el sur de lo que hoy es Costa Rica y Panamá, a través de sus bosques, con influencias hacia el sur del continente.

Para comprender el universo por ocupar, hay que analizar el concepto de la cosmovisión desde el punto de vista local o de la región por tratar. Sobre esto, Yolotl González (2005)

nos explica que existen dos concepciones. La primera divide el cosmos en tres niveles o planos, los cuales son el supramundo (cielo), el mundo (tierra) y el inframundo (lo de abajo). Estos planos los delimitan las cuatro esquinas del universo (norte, sur, este y oeste) y en cada una hay un cargador, representado en diferentes formas. La segunda, relacionada con la concepción maya, la percibían en animales con características monstruosas o antropomorfas y zoomorfas. Es así como en el territorio bribri (al sur de Costa Rica) el dios creador Sibö puede atravesar desde el supramundo al nivel de los indígenas (tierra) o a la región de los muertos (inframundo) (Jara y García, 2003).

En las afirmaciones anteriores, se unen los conceptos espacial y el de seres con características humanas, animales y hasta vegetales. Es la visión desde un modelo politeísta que, enlazado a la base agrícola, generó una serie de calendarios, como el lunar y el solar, y la lectura de otros astros. Estos se encontraban revestidos con las particularidades híbridas de aquellos seres fantásticos que gobernaron las acciones de cada día, cada momento, a través de sus mitos y sus ritos. Al respecto, comenta Paul Westheim (1991):

La astronomía indígena –en tiempos de la Conquista muy superior a la europea, más amplia y más exacta que nació del anhelo del hombre de leer en la trayectoria de los astros las intenciones de los dioses, ante todo sus intenciones en el asunto decisivo para el destino de la comunidad: el cultivo del maíz (p. 84).



Panel colgante

Con representación de un murciélago y aves a sus costados
Museo del Jade

Exposición “Murciélagos, entre el mito y la realidad”

Fotografía: Henry Vargas B., 2021.

Entre los nicaraos, existe una pareja primordial que crea el universo, ellos son Chicociagat, dioses responsables del resurgimiento, después de un diluvio, del cual emergen los hombres y las mujeres que poblaron la tierra. La pareja divina moró en la tierra y luego ascendió al cielo, para gobernar desde allí (Kirkland, en Villafranca, 2004). De nuevo, esto afirma el traslado de los dioses de un mundo a otro (infra-supra) y cómo los sacerdotes o chamanes son capaces de dialogar con ellos y llevar este conocimiento o enseñanzas a los demás habitantes. Tamagastat y Cipattonal, asimismo, con el apoyo de Ochomogo, Calchitgueue y sacrificios humanos, culto a los muertos, ídolos de diversos materiales, son parte de los hechos vistos por Cristóbal Colón en Cariary (Caribe costarricense) o, tierras adentro, por el conquistador Juan Vásquez de Coronado. Junto a esto, se menciona la presencia del cacique,

danzas, bebidas, mantos de algodón, objetos de oro, maderas y otros tipos de cuentas (seguramente de piedras preciosas, semipreciosas o hasta conchas marinas). Los rituales son testigos de hechos expresos en esta parte del territorio. Esto es apenas parte del complejo de cultos realizados por nuestros antepasados y en el que se evidencian objetos, cercanos a los muertos o sus dueños y parte de la representación cósmica de animales o elementos antropomorfos (Kirkland, en Villafranca, 2004).

Las representaciones artísticas abundan en los museos centroamericanos, en materiales como piedras de tipo volcánico, semipreciosas o preciosas, como el jade o la obsidiana; la tumbaga (aleaciones de oro con cobre o plata); cerámicas desde las monocromas a las policromas; maderas; huesos; resinas; entre otros. Todos son testigos de lo expresado en líneas atrás.

En relación con las representaciones del universo, del supramundo, mundo e inframundo, la simbólica del color o los simbolismos de batracios, felinos, aves, serpientes, mamíferos o peces pueden observarse en este cosmos. En cuanto al diseño y arte de estas piezas, cabe consultar el libro *Diseño precolombino en Costa Rica* (2015), de este mismo autor. Igual, quedan invitados a recorrer otros textos y, por supuesto, los museos prehispánicos, patrimonio fundamental con el que contamos a nuestro alrededor.

Pregunta para dialogar:

¿Se originó un proceso religioso en la concepción prehispánica de los pueblos en Centroamérica?

Autor: Henry O. Vargas Benavides

Profesor catedrático de la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. También es docente de la carrera Diseño Gráfico y ha publicado tanto diversos artículos como libros

sobre el diseño precolombino o el diseño indígena en la región centroamericana.

Correo electrónico: henry.vargas@ucr.ac.cr

Bibliografía

- González, T. Y. (2005). *Diccionario de mitología y religión de Mesoamérica*. Madrid: Larousse.
- Jara, C. V. y García, S. A. (2003). *Diccionario de mitología bribri*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Vargas, B. H. O. (2015). *Diseño precolombino en Costa Rica: Análisis de objetos de cerámica y piedra del Museo Nacional*. Costa Rica: Editorial UCR.
- Villafranca, C. (2004). *Culturas indígenas de Nicaragua*. Managua: Hispamer.
- Westheim, P. (1991). *Ideas fundamentales del arte prehispánico en México*. Place of publication not identified: Ediciones Era S A De C V.

SECCIÓN 5:

RELIGIÓN Y CULTURA

RELIGIONES Y ECOLOGÍA

Juan Carlos Valverde Campos

Sabemos que el hombre blanco no comprende nuestro modo de vida. Él no sabe distinguir entre un pedazo de tierra y otro, ya que es un extraño que llega de noche y toma de la tierra lo que necesita. La tierra no es su hermana sino su enemiga y una vez conquistada sigue su camino. Trata a su madre, la tierra, y a su hermano, el firmamento, como objetos que se compran, se explotan y se venden como ovejas o cuentas de colores. Su apetito devorará la tierra dejando atrás sólo un desierto [] [] no entendemos por qué se exterminan los búfalos, se doman los caballos salvajes, se saturan los rincones secretos de los bosques con el aliento de tantos hombres y se atiborra el paisaje de las exuberantes colinas con cables parlantes. ¿Dónde está el matorral? Destruído. ¿Dónde está el águila? Desapareció. Termina la vida y empieza la supervivencia (Seattle, 1999).

1. Introducción: el problema y sus causas

La diversidad de la vida en el planeta está desapareciendo a un ritmo aterrador. Montañas enteras son arrasadas, se extinguen para siempre miles de especies

de insectos, aves y animales a diario (Allais, 1992). Las aguas cristalinas y fértiles de los ríos de antaño transportan hogaño muerte y destrucción; el deslumbrante cielo azul es ahora gris y el aire cada vez menos apto para la vida. Con el deshielo de los casquetes polares, se anuncia el ocaso de otras especies de fauna y el aumento del nivel de los mares pone en peligro, de igual manera, la vida de miles de pobladores de regiones ambientalmente frágiles. Con la ruptura de la capa de ozono, se produce un calentamiento acelerado de la temperatura del planeta (Gresh y Radvanyi, 2006), convirtiendo las tierras arables en desiertos. El planeta Tierra está perdiendo el equilibrio que propicia y favorece la diversidad de la vida.

Las causas de esta delicada situación son múltiples y muy complejas; sin embargo, uno solo es el detonante de todo lo demás. Desde la Modernidad, en un proceso ascendente, el ser humano se ha comprendido no como un integrante más del sistema vida, sino como un observador pasivo y, sobre todo, externo (Schroll, 2011). Th. Berry lo dice así: “la causa más profunda de la actual devastación de la Tierra se encuentra en un modo de conciencia que ha establecido una discontinuidad radical entre los humanos y otros modos de existencia” (Ress, 2003, p. 65). Como resultado, la ciencia se convirtió en el arte de elaborar leyes que describen el universo, de manera que “lo que toca la ciencia clásica se seca y muere, muere a la diversidad cualitativa, a la singularidad, para convertirse en la simple consecuencia de una ley general” (Prigogine y Stengers, 1979, p.94). La realidad ha sido fraccionada y, con ella, el ser humano. Ya no hay misterio, solo medidas y cálculos; el alma y el espíritu fueron arrancados del ser humano. La tierra ya no es madre ni hermana, es un objeto que debe ser domesticado y sometido; solo queda supervivencia. Conviene, entonces, preguntarse: ¿quiénes somos?

2. Biocolonización

Con la colonización, fue introducida una nueva visión del cosmos y cuanto precedió a ese fatídico momento histórico quedó en el olvido. Fue destruida toda evidencia de mundos anteriores; culturas milenarias fueron borradas de la historia; cultos, ritos, literatura, imágenes, lugares sagrados, edificios, todo fue masacrado, junto a aquellos que oponían resistencia. La nueva religión traída del viejo continente venía acompañada de muerte y desolación. La colonización inauguró la era de la crisis ambiental en el continente latinoamericano.

Juan Camilo Cajigas-Rotundo (2007) propone el concepto *biocolonialidad* para referirse a la permanente injerencia de los poderes coloniales en los discursos ecológicos, ahora dominados por las grandes transnacionales y las élites corporativas. Los pueblos latinoamericanos son ahora objeto de una nueva colonización, esta vez utilizando los términos de la crisis ambiental. El capitalismo, vehiculado por el neoliberalismo, emplea argumentos que hacen pensar en una transformación hacia estilos de vida diferentes; sin embargo, su visión de la naturaleza y del ser humano es la misma. Con la implementación del neoliberalismo estamos siendo disimuladamente biocolonizados. Es lamentable que se deba reconocer que la teología y las religiones han asumido la epistemología del sistema imperante, propiciando discriminación y fragmentación, mediante jerarquías odiosas que relegan a estados inferiores ciertas categorías de seres vivos. Una nueva bio-decolonización se impone como una exigencia.

3. El papel de las religiones

La compleja situación que estamos viviendo exige medidas radicales. La vieja cosmología debe ser remplazada por

una nueva (Prigogine y Stengers, 1979); la antigua antropología, en decadencia, pero aún presente, debe dar lugar a una novedosa, que coloque al ser humano en el lugar que le corresponde, a saber, en el conjunto de la vida. Los paradigmas científicos recientes deben sustituir la ciencia mecanicista tradicional y, con esta, es preciso, igualmente, transformar la teología y las religiones que promueven esquemas fijistas de una realidad en constante evolución y que es maravillosamente diversa. Deben abrirse las religiones a una nueva etapa de la revelación, porque la que muestra un dios lejano, trascendente, todopoderoso, omnisciente, impasible, distinto e indiferente, en su concepción dogmática, al mundo que ha creado, no parece ayudar a vivir de manera interconectada y dependiente unos de otros; favorece, por el contrario, la superioridad de unos sobre otros. Como hemos manifestado en otro lugar⁵⁹:

La teología y las religiones han caminado tomadas de la mano de la ciencia clásica. El Dios todopoderoso, omnisciente y omnipresente, que ordenó el universo según leyes precisas que la ciencia descubre y explica, es el Dios del monoteísmo. Es un Dios relojero, mecanicista y determinista que todo lo puede, que todo lo sabe y que está al mismo tiempo en cualquier lugar. Es un Dios que vigila, que ama, que sufre, que castiga, que otorga, pero que, sobre todo, habita lejos del mundo que creó; se encuentra en un *ouranòs* en el que ha de reencontrar a los humanos que han ganado un lugar gracias a sus esfuerzos y sacrificios individuales.

Además, el mundo y la materialidad han sido despreciados, privilegiando una espiritualidad desencarnada que espera un futuro mejor fuera de esta limitada y triste realidad. La

59 Cf. Siwó. (2020). 13(2), 71-94.

teología y las religiones deben osar asumir el reto de repensar sus contenidos dogmáticos y sus prácticas pastorales. Deberían reconfigurar sus argumentos, recuperando la interrelacionalidad de cuanto existe. Dios, ser humano y mundo forman parte de una misma aventura, la de la vida, sin centros ni jerarquías. Reconocer la diversidad como requisito esencial para el florecimiento de la vida es también una tarea pendiente. Es fundamental promover el pluriverso.

Finalmente, si el problema ambiental encuentra su origen en una visión o consideración distorsionada del ser humano, parece claro y evidente que es este quien debe transformarse. De un ser privilegiado, centro del universo, se debe pasar a uno integrado y en armonía con cuanto lo rodea. La compleja realidad exige simplicidad, sobriedad, es decir, estilos de vida más acordes con la situación que enfrentamos. Esta es la ardua labor que deben enfrentar las religiones y espiritualidades.

Pregunta para dialogar:

¿Qué pueden o deben hacer las iglesias y las instituciones educativas concretamente para propiciar el imperativo cambio de rumbo hacia estilos de vida más comunitarios y menos individualistas o egoístas?

Autor: Juan Carlos Valverde Campos

Tiene formación en teología (licenciatura por el Instituto Católico de París y maestría por la Universidad de Estrasburgo), Sagradas Escrituras (maestría por el Instituto Católico de París), filosofía (bachillerato por la Universidad Católica de Costa Rica y doctorado por la Universidad de Estrasburgo). Se interesa en lo que ha querido llamar la biocolonización de la religión y de la teología y, también, en la ecoespiritualidad; todo ello, con el fin de pensar el necesario replanteamiento que debe hacerse de

la disciplina teológica. Ha intentado reflexionar, además, sobre la interesante relación que existe entre los nuevos paradigmas científicos y un planteamiento novedoso de la teología.

Correo electrónico: juan.valverde.campos@una.cr

Bibliografía

- Allais, C. (1992). El estado del planeta en crisis. En M. Barrère, *La Tierra patrimonio común* (pp. 261-270). Barcelona: Paidós.
- Cajigas-Rotundo, J. R. (2007). La biocolonialidad del poder. Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo. En S. C.-G. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 169-194). Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Gresh, A. y Radvanyi, J. (2006). Le point de non-retour du réchauffement. Atlas du Monde diplomatique, Hors série, 12-13.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1979). *La nouvelle alliance*. París: Gallimard.
- Ress, M. J. (2003). *Sin visiones nos perdemos: reflexiones sobre teología ecofeminista latinoamericana*. Santiago: Con-spirando.
- Schroll, M. A. (2011). Diagnosing the Human Superiority Complex: Providing Evidence the Eco-Crisis is Born of Conscious Agency. *Anthropology of Consciousness*, 39-48.
- Seattle, J. (1999). Carta al gran jefe de Washington. En M. Grinberg, *Cartas por la tierra. 1854-1999* (pp. 2-14). Buenos Aires: Longseller.

INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO EM RELIGIÕES AFRO-INDÍGENAS BRASILEIRAS

Denise T'Ògún Botelho

Uma mulher em harmonia com seu espírito é como um rio fluindo. Ela vai onde vai sem pretensão e chega ao seu destino para ser ela mesma e somente ela mesma.

- Maya Angelou.

É importante no processo de socialização do conhecimento, reconhecer que antes de nós muitas e muitos semearam saberes ancestrais. O ciclo da vida permite que hoje sejamos frutos e amanhã seremos raízes para que os mais novos levem adiante nossas heranças míticas.

Início a escrita deste texto em uma quarta-feira, na nação ketu, consagrada ao casal do dendê – Xangô e Oyá –e, em especial, desejo que minha mãe Oyá abençoe as mulheres, os femininos que habitam em cada uma e em cada um, trazendo a força e o vigor dessa yabá (orixá feminino) que é uma guerreira por excelência, mas não deixa de lado a sua competência maternal, não abre mão de seus filhos e suas filhas.

Assim penso que deva ser a educação intercultural, um mix de coragem, afetos e acolhimentos às ousadias dos novos atores e atrizes sociais, para enfrentar padrões arcaicos de produção de conhecimentos excludentes que criam hierarquias simbólicas e fragmentam identidades.

Parece-me que as categorias “força e ousadia” me aproximam da temática das mulheres negras de religiões afro-indígenas desenvolvidas no território brasileiro. A figura de Oyá/lansã (divindade feminina, ligada aos ventos, às tempestades, mas também às brisas), metaforicamente indica que do lugar de sacerdotisas afro-brasileiras, gestamos nossa descendência mítica, parimos e cuidamos em qualquer momento das nossas filhas e dos nossos filhos, quando há a necessidade da guerra, guerreamos, quando precisam de afeto lhes oferecemos o colo, porque acima de tudo o que uma mãe deseja é que seus frutos possam ser felizes.

É imperioso registrar que no inverno de 2021 estávamos vivendo a pandemia mundial do COVID-19. No Brasil, milhares e milhares de vidas, infelizmente, foram ceifadas. Há muitas mulheres negras chorando a perda dos seus familiares, mas principalmente estão aquelas que choram pelos seus filhos e suas filhas, agregando ao tecido imbricado de vulnerabilidades, e interseccionalizam⁶⁰ mais esta dor. Reverência a essas mulheres, força feminina, materna, guerreira, porque o destino nos diz que o comum é os filhos e filhas sepultarem seus pais, suas mães, mas essas mulheres são vítimas do total descaso e despreparo dos dirigentes nacionais. Então, para que as resiliências dessas mulheres possam ser mais que um enfrentamento à vida, nos propomos, neste texto, difundir valores,

60 Interseccionalidade é multifacetada; e como visa a entender e analisar a complexidade do mundo, requer estratégias complexas, que incluam as categorias de raça, gênero, classe, sexualidades e tantas categorias necessárias para entendermos um fenômeno social (AKOTIRENE, 2018).

saberes e conhecimentos deste universo de mulheres de terreiro, que doravante passo a denominar mulheres de axé⁶¹.

A força depositada não apenas na mítica das Iyamis (mães ancestrais), mas também em todas as yabás merece uma reflexão no caminho do empoderamento de jovens e mulheres negras da contemporaneidade. Muitas mulheres negras religiosas que, ao abraçarem o sacerdócio afro-brasileiro, lutaram e lutam contra o duplo processo de discriminação - de gênero e de raça - presentes nas sociedades racistas, têm como fonte de apoio a mitologia das deusas africanas, indígenas e na síntese afro-indígena. As religiões afro-indígenas possibilitam o exercício feminino do sacerdócio e para os segmentos mais ortodoxos, o sacerdócio é exclusivamente feminino e são essas lideranças religiosas que guardaram e continuam zelosamente guardando a história e a cultura do povo negro. Isso não aparece nos livros didáticos por conta de um racismo institucional cristalizado na sociedade brasileira.

Como encontrar unidade, dentro da diversidade religiosa afro-brasileira, para subsidiar um diálogo direcionado para uma educação pluricultural? Percebo que na grande maioria das experiências, as mulheres de axé estão à frente desses segmentos, preservando e difundindo esta memória ancestral. E são nos itãs (contos sagrados) que elas encontram referências para suas atuações Yemanjá, senhora de todas as maternidades, inclusive de nossos Oris (cabeças) que guardam os compromissos assumidos para a nossa existência terrestre, mas

61 É preciso registrar que o Brasil, em suas dimensões continentais, agrega um número significativo de tradições afro-indígenas religiosas. Há uma multiplicidade de manifestações. Por exemplo, na região sul encontramos o Batuque. Na região sudeste, temos Candomblé, a Umbanda, a Kimbanda. No Nordeste apresenta-se uma variedade de nações de candomblé (Ketu, Angola, Jeje, Nagô, Xambá, Sango, Toré etc.), acrescentando a manifestação afro-indígena da Jurema Sagrada. No extremo do país encontramos também o Tambor de Crioula, o Catimbó, o Terecô, mas em todos esses seguimentos as mulheres têm papel fundamental em salvaguardar a memória ancestral que alimenta a vida de todos e todas de suas comunidades.

também a Senhora das Águas Salgadas nos ensina a acolher um filho abandonado e com seus cuidados amorosos conduzi-lo até torná-lo Senhor da Terra (Atotô!). Como a sabedoria da vovó Naná que protege aquele(as) que se dedicam ao exercício do magistério. O exemplo da tenacidade de Oyá ou o espelho de Oxum que nos ensina a mergulhar em nossos interiores para emergirmos fortes e senhoras de nossas próprias vidas.

Todas as formas de ser mulher, de ser feminino, nos ensinam uma perspectiva pluricultural, como também o acolhimento da diversidade. Afinal, não desejamos uma sociedade hegemônica, não queremos um país único, o que entendemos que seria a própria falência do Brasil, porque o que nos fortalece, o que nos permite a grande diferença é a riqueza das multiplicidades. Esse é o patamar que entendemos ser necessário alcançar.

O resgate da autoimagem, como elemento de formação da identidade e da autoestima, torna-se um desafio fundamental para que as relações de gênero e as raciais possam se dar nos espaços escolares, no sentido de respeito a diversidade e às diferenças, avançando para uma sociedade em que as relações possam ser pautadas pelo respeito, e não pela inferiorização. (Botelho e Marques, 2015, p. 38).

Acredito que se Cristo, hoje, estivesse vivo, muito provavelmente não estaria nas igrejas, nem nas mesquitas, estaria comungando com a diversidade humana e, com certeza, se encontraria nos terreiros, nos centros, nas roças, nos ilês, porque a lição maior do Nazareno foi o princípio da fraternidade e o exercício de coletividade desses territórios sagrados, o que conduz e induz a processos de irmandade. O amor ao próximo é fundamental e, em especial, às mulheres, porque estamos vivendo um dos períodos mais violentos, com crescimento dos

índices de violência contra as mulheres O feminicídio cotidianamente faz suas vítimas.

As religiões afro-indígenas tratam com respeito as mulheres, um exemplo explícito é que elas podem ser sacerdotisas. Tal perspectiva é importante para educar a sociedade para a promoção da igualdade e da equidade, pois é com o exemplo que demonstramos que mulheres e homens devem desfrutar os mesmos privilégios e, como afirmou Audre Lorde⁶²

A ignorância vai acabar quando começarmos a buscar o conhecimento em nosso interior e a confiar nele, quando ousarmos mergulhar no caos que precede o entendimento e voltarmos com novas ferramentas destinadas à ação e mudança. Pois dentro desse conhecimento profundo nossas visões são abastecidas, e são elas que estabelecem os fundamentos para as nossas ações e para o nosso futuro (Lorde, 2020, p. 49).

Quando Lorde (2020) afirma que essas novas ferramentas que buscamos em nosso interior vão gerar mudanças, indica que é importante que nos aproximemos de conhecimento e saberes que viabilizem novos olhares para as relações sociais, que venham contribuir para a retomada da Democracia que, infelizmente, perdeu-se nos últimos processos sociais no Brasil.

Pensando sobre as mulheres de axé, ainda em diálogo com Audre Lorde, ao mergulhamos em nós mesmas vamos alcançar as nossas verdades, vamos nos encontrar com as nossas ancestralidades, e nós que estamos árvores, vamos buscar a força ancestral de nossas raízes, e é isso que nos alimenta para a continuidade da vida, nutrindo nossos frutos/filhas-filhos, nossa descendência, com a seiva da ancestralidade. Hoje eu

62 Discurso da conferência nacional de gays e lésbicas do terceiro mundo.

sou árvore, amanhã serei raízes, meus frutos se tornarão caule e o ciclo infinito da vida une pessoas idosas, jovens, adultos, crianças, porque sabemos a importância de cada ciclo da vida e respeitamos cada etapa indistintamente.

Nós escolhemos o nosso destino de respeito e inclusão, acompanhados pelo juiz celestial, nosso Ori, nossa cabeça que guarda as nossas prerrogativas espirituais, aquela que nos predestinou a ser o que somos e nos permite sempre estar reencontrando as nossas verdades, ressignificando as nossas relações e renovando as energias. Esse é um processo de individuação que, nessa sociedade pós-moderna onde vivemos o tempo do videoclipe, das mídias sociais, onde mais chama atenção a propaganda de um carro do que as dores e os afetos de uma pessoa, precisamos, mesmo diante do caos, renovar a nossa sabedoria ancestral e, quando necessário, nos individualizar a partir do cuidado com o nosso Ori. Uma das perspectivas de fortalecimento do Ori é consolidar as identidades fragmentadas, em especial das mulheres negras. Para isto, uma ferramenta da teologia das religiões afro-indígenas são os itans, as histórias míticas que educam para vida. Vejamos um exemplo:

Na época que Xangô reinava, era permitido ter mais de uma mulher, com tanto, que se fosse suficiente financeiramente, sexualmente e emocionalmente para suas mulheres. O Alafin tinha três mulheres a mais velha delas Obá, a que lhe acompanhava nos campos de batalha Oyá e a preferida Oxum. O território do rei foi atacado, ele resolveu ir para guerra, Oyá rapidamente se arrumou para acompanhá-lo. Obá ficou cuidando da descendência e Oxum começou a se arrumar, começou a se perfumar, a se enfeitar até que Xangô perdeu a paciência e resolveu deixá-la no palácio, mas Oxum não se abalou afinal ela era a mulher que quando vivia com Ogum, assoprava o fole

para manter as brasas bem acessas para o ferreiro celestial moldar as armas para o combate e, também as ferramentas de arar a tela para a agricultura e numa feita quando os Eguns (espíritos desencarnados) atacaram a vila, foi Oxum que, com o sopro do fole, fez que eles dançassem até não ter mais energia e não assustarem mais ninguém. Os inimigos sabendo que Xangô e Oyá foram para frente dos campos de batalhas a defender os seus territórios, fizeram uma contra estratégia, desviaram o caminho e resolveram invadir o castelo do Rei, ao se aproximarem, uma acompanhante correu para avisar Oxum, essa por sua vez nem se abalou, ao contrário, ordenou que fizessem um banquete para receber os adversários, mandou preparar as melhores iguarias que tinha no castelo, mandou fazer de tudo de bom e de melhor e, quando se aproximaram deu ordens para que abrissem as portas do castelo. Ao abrirem o castelo os músicos começaram a tocar alegremente, o chefe daquela delegação inimiga adentrou vaidoso nos domínios de Xangô. Oxum se debruçou aos seus pés chorando agradecendo, porque ela tinha sido abandonada, Xangô tinha fugido do castelo, com medo daquelas pessoas, mas ela tinha certeza que aquele dirigente militar faria tudo para preservar sua vida, ele feliz e satisfeito, com o ego insuflado. Oxum disse ao general que, por gratidão, por poupar sua vida, lhe ofereceria um banquete e assim fez. O aroma das comidas era bastante convidativo e todos conheciam a fama das habilidades culinárias de Oxum, o que eles não sabiam que no anel que ela portava guardava um poderoso veneno e a cada prato servido, discretamente batizava cada prato, eles foram comendo e se refestelando com a comida muito boa, realmente, o tempero era excepcional. Na sequência um a um dos soldados inimigos foram caindo sem vida. Xangô foi avisado que Oxum estava em perigo porque o castelo tinha sido invadido, o alafin retornou enlouquecido para o castelo afinal a sua impaciência deixou a sua preferida para trás

e quando ele adentrou ao seu castelo se deparou com os corpos sem vida, ao avistar Oxum deslumbrante Xangô não entendeu nada. Oxum elegantemente ornada e perfumada apenas disse ao seu consorte que tinha ganho para ele uma grande batalha sem sair do castelo” (Dominio Popular das Comunidades Religiosas)

São essas histórias que nos fortalecem e que nos permitem agregar novos valores no nosso dia a dia.

Os contos míticos fazem parte de uma realidade cultural extremamente complexa que só pode ser abordada e interpretada satisfatoriamente através das múltiplas perspectivas próprias da sabedoria daqueles que são iniciados ou feitos no santo. Portanto, aqui nos interessa tão somente a possibilidade de incluí-los entre os elementos motivacionais para uma perspectiva de processo de ensino (Machado, 2019, p.140).

É esse imaginário religioso que nos faz diferentes e é isso que a sociedade não religiosa de matrizes africanas ou afro-indígenas precisam comungar. Há muitos conhecimentos para serem socializados. Obá ensina que as mulheres não devem amar demais, é preciso amar-se primeiro antes de amar outra pessoa. Nanã ensina que, às vezes, é preciso renunciar um filho para que ele tenha um futuro melhor. E a maternidade acolhedora da adoção é um exemplo de Yemanjá.

São muitas reflexões oriundas das religiões afro-indígenas que podem fomentar uma educação pluricultural:

Quando encaramos a vida sobre o olhar europeu, apenas com um problema a ser resolvido, confiamos unicamente nas ideias para nos libertar, pois os patriarcas brancos nos

disseram que somente as ideias eram valiosas. Entretanto, conforme aprofundamos o contato com nossa ancestralidade, com nosso modo antigo e original não europeu de encarar a vida como uma situação a ser experimentada e com a qual interagimos, aprendemos a valorizar nossos sentimentos e a respeitar essas fontes profundas e ocultas do nosso poder, das quais nasce o verdadeiro conhecimento e, portanto, a ação duradoura (Lorde, 2020, p.108).

A base eurocêntrica é amplamente difundida na nossa sociedade, penso que apresentar novos cenários agrega equilíbrio sociocultural e, quando isso acontecer, com certeza estaremos vivenciando uma sociedade diferenciada, que inclui as mulheres, que destaca as mulheres negras para serem respeitadas, as mulheres idosas para serem reverenciadas e as meninas, verdadeiramente, cuidadas. Tais preposições podem e devem ser assimiladas nos processos escolares, permitindo que as escolas se tornem territórios de inclusões.

O ensinamento mais profundo que encontro nas religiões afro-indígenas é o reconhecimento do feminino como princípio da vida, como princípio do amor. Tais conhecimentos são revolucionários e, como revolucionários, precisam ser compartilhados para que muitas de nós possamos viver uma outra existência que não seja de opressão e muito menos de submissão, mas sim de igualdades, de equidade e, principalmente, de amor. “Amor é colírio, desembaça os olhos. Amor é água que brota e não cessa, irradia, fertiliza e floresce. Quem crê no amor tem fé, aquela luz que não se vê, mas guia” (Silva, 2014, p.19).

Axé!

Questões para reflexão:

Como o conhecimento sobre interseccionalidade entre raça e gênero em religiões afro-indígenas brasileiras contribui para estratégias pedagógicas interculturais?

Autoria: Denise T'Ògún Botelho

Iyalorisa do Ile Ase Alagbede Orun. Professora Associada do Departamento de Educação - DED - Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades - PPGECI-UFRPE/FUNDAJ. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - GEPERGES Audre Lorde-NEAB-UFRPE.

Correo electrónico: denise.botelho@ufrpe.br

Referências

- Akotirene, C. (2018). O que é interseccionalidade? São Paulo: Ed. Letramento.
- Botelho, D. e Marques, F. (2015). Diversidade: Raça, gênero, desvios e desafios nas escolas. In: NUNES, Maria Lucia da Silva; MACHADO, Charliton; MACHADO, José dos Santos e VASCONCELOS (Organizadores). Diálogos sobre gênero, cultura e história. Fortaleza: EDUECE.
- Lorde, A. (2020). Sou sua irmã. Escritos inéditos de Audre Lorde. Tradução Stephane Borges. Organização e Apresentação Djamilia Ribeiro. São Paulo: Ubu Editora.
- Machado, V. (2019). Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira. Salvador: EDUFBA.
- Silva, C. (2014). Baú de miudezas, sol e chuva: crônicas. Belo Horizonte: Maza Edições.

SECULARIZACIÓN

José Luis Meza Rueda

El término *secularización*, como muchas otras palabras, no posee un único significado. Una aproximación etimológica nos pone de frente ante su plurivocidad. La raíz latina –y tal vez etrusca– *saeculum* significa “siglo”, “época presente”, “este tiempo”, pero también en el latín eclesiástico significa “el mundo”, “lo mundano”, “el espíritu de este mundo”, “la vida del mundo”.

No obstante, el sufijo *-ción* nos alerta frente a un término que denota un fenómeno o proceso y, para nuestro caso, es el de la separación entre lo profano y lo sagrado que, a su vez, conlleva el declive de la religión tanto en el nivel individual como socioestructural. En este orden de ideas, Dobbelaere (1994) lo define como el descenso del sistema de control externo de la religión y de la fe religiosa tradicional.

Ahora bien, tratándose de un fenómeno humano, prácticamente todas las ciencias sociales y humanas han incurrido en la secularización para comprenderla de la mejor manera posible y lanzar tanto sus hipótesis como sus teorías. Según sea la disciplina y su epistemología, sus tematizaciones revelan tensiones como: mundo natural-mundo sobrenatural,

religión-política, Iglesia-Estado, materia-espíritu, lo secular-lo sagrado, razón-fe, filosofía-teología, ciencias profanas-ciencias sagradas, ilustración-oscurantismo, racionalización-dogmatización, inmanencia-trascendencia, voz interior-voz de Dios, leyes de la naturaleza-voluntad de Dios, dominio de la naturaleza-subordinación a Dios, entre otras. Nótese que la primera palabra de cada binomio está referido a lo profano y el segundo a lo sagrado; y, además, que todos los binomios se inscriben en una lógica dialéctica y dualista, lo que deja ver su complejidad.

De lo anterior se infiere que no son pocas las ideas y teorías explicativas acerca de la *secularización*. En la rama de lo nocional, los estudiosos han señalado que la secularización es un declive o decadencia de la religión (M. Yinger, P. Sorokin), interés y conformidad con “este mundo” (H. Pfautz), desligue de la sociedad de la influencia pública de la religión (H. Arendt), transposición o retroceso de creencias e instituciones (A. Klempt), desacralización o desencantamiento del mundo (M. Weber), tránsito de una sociedad sagrada a una secular (H. Becker), eclipse de lo sagrado (M. Buber), autonomía de lo profano (A. Torres Queiruga), privatización de la religión (R. Mehl), mundanización de las iglesias (W. Herberg), crisis de la memoria religiosa (D. Hervieu-Léger) o conciencia de la ilusión infantil generada por la religión (S. Freud).

Si damos un paso más adelante, viene bien traer a colación el concepto de B. Wilson (1987):

La secularización es el proceso en el cual la conciencia, actividades e instituciones religiosas pierden importancia social. Ello indica que la religión llega a ser marginal respecto de la operación del sistema social, y que las funciones esenciales para dicha operación se tornan racionalizadas y fuera del control de las agencias orientadas a lo sobrenatural (p. 14).

No obstante, ¿cuál es su origen? Algunos investigadores afirman que la secularización ha estado presente en todas las religiones, en cuanto inscritas en contextos sociohistóricos determinados (P. Berger; D. Bonhöffer). De hecho, el cristianismo en sus inicios fue una religión secular. Jesús y los primeros cristianos fueron laicos sin referencia a templos e instituciones. Sin embargo, para no diluir esta breve disertación, hemos de decir que la secularización está vinculada a la modernidad o, en otras palabras, es la otra cara del mundo moderno (Donoso, 2008). Esto no debe tomarse como verdad absoluta, ya que una mirada contextual deja ver que, si bien hay países modernos completamente secularizados, existen otros que también son modernos y siguen siendo muy religiosos.

Con todo, el vínculo modernidad-secularización permite entender por qué T. Luckman (1963) afirmara que la secularización inició con diferenciar en el nivel de conciencia, lo cual dejó que otras esferas de la vida funcionaran autónomamente, sin el control de la religión. A ello se suma P. Berger (1994), al señalar que la racionalización y la autonomización de la sociedad han sido las vías más importantes de la secularización. Esto no ha sido fácil. De hecho, R. Fenn (2017) concibe la secularización como una “batalla” entre los actores ligados a lo sagrado y aquellos enlazados al mundo secular, en la cual los primeros quieren expandir su dominio y los segundos restringirlo. A esto podemos adicionarle la teoría de N. Luhmann (1977), la cual establece que la secularización es la consecuencia de distinguir funcionalmente la sociedad, referida a ese momento en el que el sistema religioso pierde primacía y se convierte en una esfera más, tal vez menos importante que la economía, la política, la educación, el arte, entre otras.

Hasta aquí, se infieren algunos efectos del proceso secularizador. A la luz del planteamiento de Tschannen (1991), podemos nombrar los más relevantes. (1) *Diferenciación*: La

religión se diferencia progresivamente de otros dominios de la vida social, empezando por el Estado. (2) *Racionalización*: Los criterios racionales de funcionamiento de las instituciones no religiosas no se rigen por las orientaciones religiosas. (3) *Mundanización*: Las organizaciones religiosas comienzan a responder a necesidades psicológicas, sociológicas y materiales de sus integrantes. (4) *Autonomización*: Las instituciones no religiosas ya no son controladas por la religión. (5) *Privatización*: Cada individuo construye su propia interpretación del mundo, desde una convicción interior, llegando, incluso, a constituir una religión personalizada. (6) *Pluralización*: La no promoción de una religión hegemónica por parte de la institución política da lugar a la convivencia de diversas denominaciones religiosas. (7) *Debilitamiento de la práctica religiosa*: La pérdida de control social por parte de las iglesias; decaen el sentido de afiliación y las prácticas religiosas. (8) *Cientificación*: El posicionamiento de la ciencia conlleva una visión racional del mundo que compite con la visión religiosa. (9) *Sociologización*: Los patrones racionales de las ciencias sociales se vuelven más confiables que los mandatos religiosos para comprender y resolver los problemas de la sociedad.

Finalmente, resulta necesario aclarar que la secularización no es *secularismo* ni *secularidad*, aunque guarden alguna relación. El secularismo es la expresión militante de la secularización traducida en un ateísmo práctico, en el que el individuo organiza su vida como si Dios no existiera, porque “este mundo” es lo único real. Tal negación apuesta por extinguir la religión y el orden sagrado. Por su parte, la *secularidad* ve el *saeculum*, la realidad material y espaciotemporal, como realidad última y definitiva (Panikkar, 2005). No hay dos mundos, solo una realidad en la que lo profano y lo sagrado forman una adualidad (*advaita*). La secularidad es sagrada y lo sagrado es secular. Lo profano y lo sagrado se pueden distinguir, pero no

separar. En este sentido, tendríamos una mejor comprensión de las actuales propuestas de postsecularización y postmodernidad, en las cuales la religión tiene una nueva oportunidad porque, no solo Dios no ha muerto, sino que lo religioso emerge bajo múltiples manifestaciones y movimientos, incursionando vitalmente en la esfera pública (lo económico, político, social, ecológico), sin detrimento del ámbito espiritual. Así las cosas, lo expuesto nos permite concluir que la educación religiosa no podría soslayar la teorización existente sobre secularización, pero, además, podría validar –o falsear– las evidencias empíricas existentes en cada contexto.

Pregunta para dialogar:

Una vez comprendido el concepto de secularización, ¿qué fenómenos evidenciarían su ocurrencia –o no– en el contexto particular que, a su vez, podrían ser vinculados en el plan de estudios de la educación religiosa?

Autor: José Luis Meza Rueda

Doctor y magíster en teología, Universidad Javeriana; magíster en docencia, Universidad de La Salle; licenciado en educación con especialidad en estudios religiosos, Universidad de La Salle; profesor titular de la Facultad de Teología.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6520-2653>.

Correo electrónico: joseluismeza@javeriana.edu.co

Bibliografía

- Berger, P. (1994). *Una gloria lejana: La búsqueda de fe en una época de credulidad*. Barcelona: Herder.
- Dobbelaere, K. (1981/1994). *Secularización: Un concepto multi-dimensional*. México: Universidad Iberoamericana.

- Donoso-Maluf, F. (2008). El porvenir de una des-ilusión: Hacia un examen pluriaxial de la secularización. *Teología y vida*, 49(4), 799-835.
- Fenn, R. K. (2017). *American Culture of Despair: The Sacred, Secularity, and the Test of Time*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Luckmann, T. (1963). On Religion in Modern Society: Individual Consciousness, World View, Institution. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 2(2), 147-162.
- Luhmann, N. (1977/1984). *Religious dogmatics and the evolution of societies*. *Studies in Religion and Society*, vol. 9. New York: The Edwin Mellen Press.
- Panikkar, R. (2005). *De la mística. Experiencia plena de vida*. Barcelona: Herder.
- Shiner, L. (1967). The concept of secularization in empirical research. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6(2), 207-220.
- Tschannen, O. (1991). The secularization paradigm: A systematization. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30(4), 395-415.
- Wilson, B. (1987). Secularization. En M. Eliade (Ed.), *The encyclopedia of Religion* (pp. 159-165). New York: Macmillan.

RELIGIÕES COMO PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE

Adecir Pozzer

Etimologicamente a palavra Religião deriva do termo *relegere* e faz referência aos que desempenhavam obrigações religiosas no culto às divindades. A designação de religiosos, atributo aos que cumpriam tais funções, está associada à expressão *elegere*, isto é, os eleitos para realizar esta tarefa. Em Santo Agostinho, a palavra Religião é associada ao termo *religare*, no sentido de restaurar um vínculo rompido, constituindo-se em uma espécie de religação do humano consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com Deus. Essas definições encontram ressonância no mundo ocidental e, de acordo com Abbagnano (2003), traduzem dois problemas fundamentais em relação à Religião, o da sua *origem* e o da sua *função*.

Como a ênfase aqui não é tratar especificamente da origem e função da religião, embora sejam temas transversais ao campo religioso e educacional, compreendemos a religião, nas suas múltiplas vertentes, expressões e denominações, como um elo entre o humano e o sagrado, lançando-o à transcendência.

“A capacidade de transcender, que lhe é inerente, possibilita ao homem integrar em seu âmbito tudo o que lhe é exterior” (Martini, 2002, p. 34).

Frente ao estranhamento e ao desconhecido que caracteriza o universo da transcendência, pois enquanto totalidade ela se mantém inapreensível, o humano, percebendo-se imerso na provisoriedade, recusa os limites impostos pela transcendência, tornando-a sua companheira e transformando-a em projeto e/ou filosofia de vida. É nesta perspectiva que Martini (2002, p. 34) considera que “a recusa à transcendência é trágica para o ser humano, pois torna-o resignado em sua mediocridade”. Por este motivo, encontramos em todos os povos um processo de ocultamento e desvelamento que, no fundo, é a força que dinamiza a produção e socialização da cultura, por meio da qual confere sentido à existência e mobiliza saberes, conhecimentos e experiências que ampliam os horizontes de compreensão do mundo da vida.

Os conhecimentos religiosos, ao lado de outros produzidos pela Humanidade, contribuem com a compreensão das existências humanas e das histórias das sociedades. Explicitam as múltiplas conexões e interações que o ser humano estabelece entre o fático e a transcendentalidade, relação que ocorre de maneira interdependente. Assim, as religiões precisam ser compreendidas no contexto em que elas se desenvolvem, isto é, no universo histórico e cultural, pois é a partir das lentes de uma determinada cultura e temporalidade que todo adepto a uma religião olhará o mundo, o outro, o sagrado e a si mesmo. Desde um plano ideal, “a religião funcionará como um importante instrumento de humanização, tirando o homem da barbárie e da ignorância” (FONAPER, 2001, p. 10). Do contrário, e isso geralmente ocorre quando ela se deixa seduzir pelo poder ou a ele se associa, passa a ignorar a função central pela qual foi

instituída, possibilitando a instrumentalização da mensagem religiosa por interesses políticos e econômicos hegemônicos.

A partir dos estudos culturais e decoloniais relacionados à história da América Latina e do Caribe, tem-se problematizado as inúmeras narrativas e estratégias de subalternização ainda reproduzidas por meio do uso de religiões predominantes, ou setores delas. Geralmente, essas narrativas e estratégias encontram-se ancoradas em epistemologias coloniais, universalistas, racistas e xenofóbicas. Outrossim, é comum encontrarmos em diferentes áreas do conhecimento e instâncias sociais, especialmente quando se faz referência às religiões de povos originários, como é o caso dos autóctones indígenas e afro-americanos, o uso de categorias coloniais, tais como: irracionais, primitivas, pré-científicas, mágicas, exóticas, dentre outras.

Essas categorias remetem a um imaginário construído ao longo dos últimos cinco séculos, cujas referências encontram legitimidade nas “conquistas” espanhola e portuguesa, fortemente marcadas pela imposição de padrões culturais e religiosos judaico-cristãos, eurocêtricos, masculinos e do homem branco. Mesmo que na Europa a unidade cristã estivesse entrando em crise no período em que iniciava a colonização do continente latino-americano, foi no chamado Novo Mundo que se nutriu a expectativa de manter-se hegemônica. E, deste ponto de vista, obteve grande êxito. Esta missão, compreendida como que divina, está expressa em um dos discursos de Fernão Cortês, especificamente quando da conquista do México:

Em primeiro lugar, a nobreza e santidade da causa; pois lutamos pela causa de Cristo quando lutamos contra os adoradores dos ídolos, que por isso mesmo são inimigos de Cristo, uma vez que adoram os maus demônios, em vez do Deus da bondade e onipotente, e fazemos a guerra tanto para castigar aqueles que se obstinam em sua

pertinácia, como parece (permitir) a conversão à fé de Cristo daqueles que têm aceitado a autoridade dos cristãos e de nosso rei (Mires, 1989, p.31).

Wirth (2013) traça uma distinção quanto ao entendimento e uso da Religião na expansão colonial europeia, sendo a primeira relativa à hegemonia ibérica e a segunda à hegemonia anglo-saxônica. Na colonização ibérica a religião conferia sentido à imposição do novo padrão cultural, legitimando a suposta inferioridade dos povos colonizados. Já no caso da hegemonia anglo-saxônica o religioso passou a ser substituído pelo cientista, período em que a religião deixou (em parte) de ser a referência de sentido e passou a ser tema de estudo, com destaque ao surgimento da Ciências da Religião.

É a partir do estudo dos fenômenos religiosos e das disputas travadas em torno da religião que as bases de compreensão e do reconhecimento da diversidade religiosa foram sendo traçadas, o que possibilitou que religiões originadas e cultivadas em diferentes culturas e continentes passassem a ser tematizadas, (re)conhecidas e compreendidas em suas diferenças. Na contemporaneidade, esse processo tem se caracterizado por identidades, religiosas ou não, cada vez mais híbridas, transitórias, transculturais e de múltiplas pertencas, resultado de inúmeros processos históricos, tais como a universalização de imaginários e padrões de produção da vida social e de consumo, assim como da mobilidade humana gerada por inúmeros fatores, sejam eles naturais ou socioculturais.

Reconhecer as religiões enquanto patrimônios da humanidade é mergulhar em um universo complexo, o que implica articular as múltiplas verdades e perspectivas nutridas no cotidiano da vida, suas ambiguidades, contradições e assimetrias. De modo a afirmar a dialogicidade e evitar as armadilhas da

objetividade apregoada pela ciência moderna, Wirth (2013, p.140) corrobora de que:

hermenêuticas diatópicas vão além da análise de dados a partir de critérios lógicos e coerentes, para buscar, nos fragmentos que fogem dos códigos hermenêuticos, os indícios de experiências, códigos de sentido e imaginários subsumidos e subalternizados pelas grandes narrativas.

Em espaços educativos, sejam eles formais ou não, o reconhecimento das religiões como patrimônio da humanidade pressupõe compreender, conviver e respeitar a diversidade cultural e religiosa existente no mundo, mesmo que isso implique em um conjunto de esforços para um diálogo intercultural crítico (Fleuri, 2013) e autenticamente aberto à acolhida e à hospitalidade de outrem. Ou seja, tem de fomentar estratégias que assegurem os direitos humanos, o respeito às diferenças culturais e religiosas, a liberdade religiosa e de convicção, a laicidade, a tolerância religiosa e demais princípios consensuados na *Declaração Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções*, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 1981, por meio da Resolução 36/55 (ONU, 1981).

Questões para reflexão:

O que caracteriza e justifica as religiões serem consideradas patrimônio da humanidade? Que contribuições essa qualificação traz aos processos educativos?

Autoria: Adecir Pozzer

Adecir Pozzer: Doutor e Mestre em Educação - UFSC, com doutorado sanduíche na USAL/Esp.; Graduado em

Ciências da Religião: licenciatura em Ensino Religioso - FURB. Membro dos Grupos de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD/FURB e Hermenêuticas da Cultura, Mundo e Educação - UFSC; membro da Rede Sur Paideia e da REDYALA.

Correo electrónico: pozzeradecir@hotmail.com

Referências

- Abbagnano, Nicola. (2003). Dicionário de Filosofia. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes.
- Fleuri, Reinaldo Matias; et. al. (Orgs.). (2013). Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb.
- FONAPER. (2001). Ensino Religioso: culturas e tradições religiosas. Caderno Temático, (2).
- Martini, Antônio. (2002). O provisório e o transcendente. In: MARTINI, Antônio; et. al. O humano, lugar do sagrado. São Paulo: Editora Olho d'Água, 33-38.
- Mires, Fernando. (1989). En nombre de la cruz: discusiones teológicas y políticas frente al holocausto de los índios (período de conquista). 2 ed. San José: DEI.
- ONU. Organização das Nações Unidas. (1981). Declaração Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções.
- Wirth, Lauri Emílio. (2013). Religião e epistemologias pós-coloniais. In: PASSOS, João D.; USARSKI, Frank (Orgs.). Compêndio de Ciência da Religião. São Paulo: Paulinas; Paulus, 129-142.

RELIGIÓN Y SEXUALIDAD

Brenda Jiménez Argüello

La sexualidad abarca las identidades sexuales, los roles de género, el sexo, la orientación sexual, el erotismo, la reproducción, el placer; se construye y es influenciada por factores sociales, psicológicos, políticos, biológicos, económicos, culturales, religiosos, históricos, éticos y legales. De esta manera, al ser la sexualidad una construcción social (Foucault, 1976), se encuentra determinada por la forma en que una sociedad percibe y expresa discursos en torno a ella.

Hablar de sexualidad desde una visión liberadora, inclusiva y decolonial implica romper estructuras opresoras que han sido parte de la comprensión sobre ella. La importancia de reconocer el significado que se le ha atribuido a la sexualidad se debe a que controlarla representa manejar la manera en cómo se construye su concepto, las identidades sexuales, los significados y las prácticas.

Cuando se piensa en el enlace entre religión y sexualidad, es normal repasar la gran influencia que ha tenido el cristianismo en Latinoamérica y el Caribe. La colonización, al venir de la mano de la evangelización, ha sostenido imposiciones eurocéntricas y opresoras, desde las cuales la gran

mayoría de nuestros conceptos se han creado. Esta dominancia religiosa sobre otras formas de conocimiento y de espiritualidades ha contribuido a que se comprenda la sexualidad desde mitos, prejuicios y estereotipos que han limitado no solamente la comprensión sobre todo lo que abarca la sexualidad, sino que también ha hecho que las personas, muchas veces, la vivan desde el miedo y la culpa, con lo que se les dificulta experimentarla sana y placenteramente. Asimismo, la postura conservadora de algunos sectores del cristianismo ha creado la idea de que existe una única forma de sexualidad considerada natural y moral, y todo lo demás se ha presentado como incorrecto, antinatural e inmoral, por lo que debe ser disciplinado y castigado, dejando de lado la gran riqueza de la diversidad humana y creando discursos tanto opresores como excluyentes. Esta categorización dualista normalizadora, además de restringir el entendimiento de la sexualidad a dos únicos géneros ha omitido la multiplicidad que existe en el ser hombre o mujer, así como los conocimientos sobre sexualidad aportados por otras culturas. Tal clasificación ha funcionado igual como un criterio para construir saberes, actitudes y valores, y para el sometimiento-homogenización de los cuerpos.

Los conocimientos de otras culturas, que han sido invisibilizados, muestran la importancia de decolonizar el saber y los cuerpos, así como de analizar las imposiciones coloniales y patriarcales. Algunas de estas voces silenciadas-invisibilizadas han sido las de mujeres, indígenas, inmigrantes, afrodescendientes, población LGBTQI+.

A través de la normada homogenización, se han llegado a configurar sociedades patriarcales colonialistas, a partir de las cuales se construye una noción reduccionista de sexualidad. Por ende, es necesario un análisis crítico que conlleve la creación de nuevos conocimientos, interpretaciones y prácticas

sociales, políticas y educativas, que permitan fomentar una mirada más inclusiva.

Los discursos religiosos en torno a la sexualidad han actuado juntamente con otras instancias de la sociedad y han influido sobre las estructuras del inconsciente; se presentan, prácticamente, como palabras provenientes de Dios, tomando carácter divino y, por ende, incuestionable. La noción de sexualidad que desde algunos espacios religiosos se ha transmitido produce un discurso sobre ella no integral ni inclusivo, que permite incorporar ideas como la heterosexualidad obligatoria, el matrimonio y la hegemonía masculina. Estos discursos, a su vez, edifican moralismos que llegan a repercutir en el ejercicio de derechos sexuales y reproductivos de las personas, por ejemplo, negando derechos humanos como el matrimonio entre personas del mismo sexo o la interrupción del embarazo. Esa capacidad que posee la religión de permear otras áreas de la sociedad como la familia, la educación, la salud y la política muestra la importancia de replantear la educación religiosa desde el acogimiento y respeto a una sexualidad que no incorpore discursos limitantes y que enfatice la riqueza de la diversidad.

Mientras se siga con ideas cerradas sobre la sexualidad, se tendrán personas con sentimientos de miedo, culpa y vergüenza, y será difícil que aquella constituya un espacio de placer y de bienestar. El hecho de que sea complejo desligarnos de las construcciones dualistas, ha repercutido en la vivencia religiosa y en la educación religiosa. Por ello, es trascendental señalar que la sexualidad integral debe abordarse desde aspectos biológicos, socioculturales, psicológicos, así como políticos-ideológicos, de manera que permita a las personas reconocer que son seres sexuados con diversas dimensiones, las cuales se entrelazan en la construcción de las subjetividades (Campos y Salas, 2002).

Además, al traer a la construcción de subjetividades una serie de normas sobre cómo debe ser cada sexo, se condicionan tanto las formas de pensar el cuerpo como diversas experiencias relacionadas con la reproducción, las prácticas sexuales y los valores. Esto muestra la necesidad de deconstruir conceptos como el de hombre o mujer y de enfatizar, así, la diversidad humana.

Por ende, resulta imprescindible trabajar sobre una sexualidad con la que se comprenda la relevancia y la existencia de la diversidad, no como aquello extraño o externo a la “norma”, sino como parte de la esencia humana, esa que permite abrirnos a una comprensión de la sexualidad más allá de binomios limitantes y justificadores de violencia.

La apertura y vivencia de la interculturalidad también puede dar paso a la posibilidad de un encuentro con los cuerpos, con los sentimientos, pero, igualmente, con las historias, como parte de una búsqueda por la equidad. En efecto, la interculturalidad es otra forma de conocer y de producir conocimiento. Esto posibilita crear personas con mayor seguridad; que vivan una sexualidad integral; capaces de anular toda relación existente entre sexualidad y miedo, sexualidad y culpa o sexualidad y vergüenza. De esta manera, la diversidad cultural y religiosa de Latinoamérica y el Caribe representa una riqueza que puede servir como marco de referencia para una educación religiosa, la cual incorpore el enfoque de sexualidad inclusiva y liberadora.

Los procesos educativos, especialmente la educación religiosa, son espacios privilegiados para vivencias interculturales y multirreligiosas respetuosas. De ahí la importancia de que generen convivencias plurales, como base para la (re)significación de la sexualidad y para el reconocimiento de su relación con las experiencias tanto espirituales como religiosas.

Pregunta para dialogar:

¿Cómo puede la educación religiosa ser una contribución para la vivencia plena, segura y respetuosa de las diversas expresiones de amor y sexualidad?

Autora: Brenda Jiménez Argüello

Costarricense. Teóloga y máster en estudios sociorreligiosos, géneros y diversidades de la Universidad Nacional de Costa Rica.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1523-4761>.

Correo electrónico: brendaj.arguello11@gmail.com

Bibliografía

- Campos A. y Salas, J. M. (2002). *El placer de la vida. Sexualidad infantil y adolescente: su pedagogía a cargo de personas adultas*. San José, Costa Rica: Lara Segura Editores.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad I*. México: Siglo XX.

DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO⁶³

Lilian Blanck de Oliveira

Na atualidade, uma miríade de genocídios, espoliações, violações em violências tem grassado impunemente a olhos descobertos nos mais diferentes pontos do planeta, sob as mais diversas formas de discriminação, exclusão social e desrespeito à vida, gerando dores, misérias, mortes - degradação e desolação ao ser humano e seu entorno. Historicamente, as terras de *Abya Yala*⁶⁴, assim nominadas pelas populações originárias, e América Latina e Caribe⁶⁵ pelos invasores no período

63 Este texto retoma e adapta reflexões realizadas e/ou publicadas pela autora em ocasiões anteriores.

64 Termo que se consagrou no final do século XVIII e início do século XIX, quando as elites crioulas o utilizaram durante o processo de independência para se oporem aos conquistadores europeus em relação à adoção da expressão América. Embora historicamente, os diferentes povos originários que habitavam o continente, lhe atribuíssem nomes próprios como Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama, Pachamama, a expressão *Abya Yala* vem sendo cada vez mais usada, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (Porto-Goncalvez, 2009).

65 A expressão “América Latina” foi usada para demarcar tudo que não é anglo-saxão, baseada na supremacia de línguas derivadas do latim. Ou seja, é usada para se referir a todos os países do continente americano com exceção de EUA e Canadá. No entanto, historicamente, a região do Caribe foi invisibilizada e excluída. Atualmente até a ONU reconhece “América Latina e Caribe”. Neste sentido, utilizamos neste verbete a expressão “América Latina e Caribenha”, como forma de resistência frente à exclusão e invisibilização que o Caribe sofreu ao longo da história.

colonial, têm sido palco de atrocidades – barbáries inimagináveis impetradas por seres humanos a outros seres humanos. Os múltiplos conhecimentos e saberes dos povos originários, africanos, comunidades campesinas, entre outros, foram invisibilizados e/ou exotizados - suas sabedorias e religiosidades minimizadas como magia e ocultismo, suas línguas e linguagens corporais decodificadas como grunhidos, sua cultura como atos de selvageria e primitivismo (Rampinelli, 1999).

Em sua última carta, Paulo Freire adverte que:

[...] se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção; encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos (Freire, 2000, p. 67).

Neste sentido, diante do atual, complexo e excludente quadro mundial, vozes se elevam em todo o planeta em defesa da construção de uma ética que encaminhe vivências mais fraternas, solidárias e humanas. As religiões e a educação são pontas do *iceberg* a demarcar espaços vitais a serem mobilizados. Hans Küng (1992), um dos teólogos da atualidade, pesquisa, apresenta e discute amplamente essa temática. Em sua obra “Projeto da ética mundial”, registra que não haverá futuro de vida no planeta sem o exercício de uma ética mundial, um estado de paz no mundo. A educação é apontada como uma das formas basilares a inibirem barbáries como a de Auschwitz⁶⁶

66 Leia-se interessante colóquio entre Theodor Adorno e Helmut Becker, transmitido em programa radiofônico na Rádio de Hessen, na Alemanha, que versa sobre “a educação contra a barbárie”. Este se encontra transcrito integralmente na obra de Theodor W. Adorno, *Educação e emancipação*, 2000, p. 155-168.

e possibilitarem a assunção de seres humanos enquanto sujeitos⁶⁷ construtores e interventores históricos, capazes de promover mais vida num constante processo de libertação.

Educadores, pesquisadores, representantes religiosos e sociedade civil na América Latina e Caribenha têm se mobilizado no intuito de encontrar diretrizes que venham contribuir qualitativamente nesta direção. Estas passam pelas múltiplas concepções de ser humano, natureza e transcendência; percepções de história e processos educativos; relações entre humanos e humanos, humanos e não humanos; sensibilidade e compromisso ético de todos os envolvidos e, portanto, passam a exigir muitos e diferentes *diálogos*.

O termo diálogo tem sua origem etimológica no grego, mais especificamente na terminologia dialética (*dialektiké*), um método que se efetiva através de discussões -perguntas e respostas, ao passo que diálogo provém do verbo grego *dialégo*, que significa escolher, separar, distinguir, triar, falar e explicar. O verbo dialogar remete a conversar, dialogar, entreter-se com alguém, dar e receber informações, discutir uma questão com alguém, fazer valer um argumento numa discussão em favor ou contra alguém ou alguma coisa. Para Platão a dialética é o diálogo como método que visa distinguir a opinião (*doxa*) do conhecimento ou ciência (*epistéme*). Portanto, o diálogo como junção de dois termos, *dia+logos*, visa buscar integrar e acolher diversos pontos de vista e verdades para, a partir delas, chegar a uma verdade, a um consenso de verdade mais amplo e mais acolhedor. Isso implica na abertura para outras verdades

67 Sujeito é a categoria usada por Freire para definir homens e mulheres que, libertos de sua condição de oprimidos, a partir de um processo de educação progressista, libertam-se e libertam seus pares, assumindo uma postura de compromisso diante da vida, dos outros e de si próprios. Leia-se a obra de referência *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, traduzida em muitas línguas. É leitura obrigatória para quem concebe o ato educativo como um *dever*/compromisso ético dos seres humanos para a construção de uma sociedade que prime pela dignidade conferida aos seus cidadãos.

possíveis, diferentes das que presumivelmente cada qual possa defender (Chauí, 2002).

O *diálogo* na concepção de Freire é, portanto, um espaço interativo e educativo que propicia e encaminha a libertação comunitária. Nesse exercício, saberes diferentes vão sendo socializados, revendo situações, limites, posturas, decisões, num movimento que atinge, emociona, desaloja e desafia o individual e o coletivo, onde o objetivo e o subjetivo se casam numa dança em que o corpo expressa o conflito e o desejo do surgimento de uma nova consciência. Nesse *lugar de encontro*, para ele, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais” (Freire, 1987, p. 81).

Uma canção de Irene Gomes presente em nossas comunidades assim entoa:

Palavra não foi feita para dividir ninguém. / Palavra é uma ponte onde o amor vai e vem. / Palavra não foi feita para dominar, / destino da palavra é dialogar. / Palavra não foi feita para opressão, / destino da palavra é a união.

É na partilha da *palavra* – do *logos*, que homens e mulheres vão se construindo e sendo mais, ampliando e ressignificando sentidos e significados, conhecendo-se e reconhecendo-se sujeitos e agentes da e na história. Para tanto, estes necessitam ser conduzidos por e em genuíno amor ao Outro⁶⁸ pois,

68 O termo Outro, com a inicial em maiúsculo, quer representar o/a(s) Outro(s) e Outra(s), plural e feminino que, para Lévinas (2005), representa aquele que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser. O Outro não pode ser reduzido a um conceito; é *rosto*, presença viva que interpela, convoca, desafia e constrói.

[...] o verdadeiro amor nunca exigirá que se negue a verdade, mas nos ensinará a buscá-la juntos, a alegrar-nos com a verdade do outro, a partilhar a nossa. [...] Nada de que se vangloriar, mas muito a agradecer. É o amor que não apenas nos torna todos iguais, tanto o que recebe como o que dá, mas também nos transforma em servos uns dos outros (Sottocornola, 2002, p.117).

Nesse processo torna-se fundamental a fé nos homens e mulheres parceiros e cúmplices nesse projeto de construção, assim como a prática da esperança com vistas a sua concretude, composta pelos seus diferentes e iguais (Freire, 1987, 1994). Diferenças lidas como desigualdades são próprias de uma sociedade pautada por uma política de competição e exclusão, guiadas por intolerâncias e ausências de diálogos.

Em um posicionamento referente a problemáticas relativas à instauração de diálogos *com* e *entre* diferentes religiões, movimentos religiosos e filosofias de vida na atualidade, Brakemeir argumenta que dialogar não é algo fácil, mas algo que precisa ser arduamente

[...] aprendido e pressupõe haver posições de que se examina a solidez. Ademais o diálogo se caracteriza pelo fato de levar o outro a sério. [...] Faz jus ao fato de sermos parceiros de jornada cujo relacionamento exige o respeito e a humildade. Logo está excluído qualquer tipo de proselitismo (Brakemeir, 2001, p. 90).

A experiência do diálogo requer um exercício de contraste e de interpelação, onde cada qual analise suas práticas e possíveis doutrinas à luz da vida como um todo e do Outro.

É preciso reconhecer o direito do Outro *olhar* o mundo a partir de suas próprias *lentes*, sem impor um modo único de ver, pois isto seria como disseminar a *cegueira* em larga escala. A defesa de um único *ponto de vista* representa o fechamento de inúmeras outras possibilidades de *olhar* a realidade, a partir de outros ângulos, matizes e horizontes – outras formas de concretizar a existência humana (Cecchetti; Oliveira; Hardt, 2013, p. 207).

Neste sentido, o diálogo inter-religioso se apresenta como uma proposta - um caminho a convidar, oportunizar e viabilizar processos de aproximação e acolhida *entre* integrantes de diferentes crenças e filosofias com o intuito da partilha de conhecimentos e vivências, onde cada qual pode se perceber uma “voz no coro polifônico das religiões” (Fornet-Betancourt, 2007, p. 33), a contribuir na construção de alternativas libertadoras em detrimento de posturas e relações de caráter colonizador.

É no *exercício* do diálogo com o diferente⁶⁹ que o ser humano gesta a possibilidade de se flagrar também como um diferente e um Outro diante de alguém Outro. Quando o Eu e o Outro se percebem, nasce a ética. Dialogar é *exercitar* essencialmente o ouvir; é conhecer o Outro em diferentes espaços e situações; é buscar compreender na alteridade (Freire, 2000); “é respeitar os costumes e dizer o que precisa ser dito com palavras que soam serenas, com o tempero na medida certa” (Becker 2001, p. 1); é usar de delicadeza, respeito, humildade, ternura, muita empatia e, acima de tudo, olhar o Outro com o olhar da afetividade, do amor. Dialogar não é falar *do* Outro, *sobre* o Outro, dialogar é falar *com* o Outro (Freire, 2000).

69 Diferente é o Outro – aquele que difere do grupo, anda diferente, pensa e fala diferente, vê o mundo de forma diferente, crê de forma diferente, tem outra cor de pele, pertence a outra geração, etnia ou cultura (Oliveira, 2003).

Neste sentido, somos desafiados a buscar e construir um *desenho* vivencial e educador que desafie e mobilize todos e todas que se percebem envolvidos e comprometidos com projetos e ações voltados à superação de problemas históricos, envolvendo a diversidade de crenças e/m suas diferenças que se repetem e propagam no mundo contemporâneo. Historicamente, as diferenças têm sido motivo e objeto para discriminações e uma multiplicidade de violências alimentadas por preconceitos de humanos contra outros humanos, entretanto, a mesma história nos revela que, por diversas vezes, diferentes grupos de humanos tornam o outro diferente apenas para fazê-lo inimigo (Brandao, 1986). Isto se percebe em diferentes processos colonizadores onde estes passaram a hostilizar e dominar outros grupos não somente pelo fato de serem diferentes, mas sim como parte de uma *estratégia* de dominação, anulação e escravização.

O “risco”⁷⁰ deste novo *desenho*, passa a exigir traços que, embora inseridos numa transitoriedade histórica própria, reflitam e projetem com ética e responsabilidade a intencionalidade do *ser*, *estar* e *fazer* cotidianos, coibindo intentos e práticas pautadas por intolerâncias e discriminações que geram a eliminação do *diferente*, seja no campo social, cultural, étnico ou religioso (Oliveira, 2003).

Com sobriedade, o documento da Base Nacional Comum Curricular do Brasil, no que diz respeito às orientações para o componente curricular de Ensino Religioso nas escolas brasileiras, elege o *diálogo* como processo mediador, articulador, fomentador e criador de possibilidades para o cultivo da reverência no processo educativo.

70 Para Lúcio Costa, arquiteto brasileiro de renome internacional, “risco é desenho não só quando quer *compreender* ou *significar*, mas ‘fazer’, *construir*. [...] o *risco* - o traço é tudo, tem carga, é desenho com uma determinada intenção - é o *design*” Os antigos empregavam a palavra “risco”, significando projeto como por exemplo: o “risco para a capela de São Francisco” (Lúcio Costa, 2001, p. 39).

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão (Brasil, 2017, p. 436).

O diálogo inter-religioso abre portas – permite vislumbrar e ampliar horizontes com vistas à criação de possibilidades para a intervenção, transformação e superação de situações dicotômicas próprias e atuantes de/em uma sociedade injusta e opressora, na qual as crenças transitam, se fazem presentes e são atuantes. É ferramenta *mater* para o acesso, decodificação e ressignificação de situações e posturas a construir outros e novos *tempos, espaços e lugares* de interação, trocas – convivialidade, onde o ser humano possa se perceber e perceber o Outro em sua limitação, provisoriidade e complexidade e, neste *estar face a face*⁷¹, ser e desenvolver *liberdade* em *fraternidade* para *igualdade* com todos e todas – digna humanidade.

Questões para reflexão:

Quais estratégias podemos implementar a partir da educação religiosa para contribuir ao diálogo religioso, cultural e social?

71 Para Ebeling, a percepção do “face a” significa o mesmo que “na presença de”. Isto constitui o entendimento de que “algo é definido como tal não em si, mas na sua relação para fora, para com o outro, ou melhor: a partir do outro” (1988, p. 153). Indica que não se limita apenas no aspecto (*aussehen*), mas essencialmente no olhar (*ansehen*). Na presença do Outro, o ser humano é exigido por ele e vice-versa. Ambos se encontram na presença um do Outro, implicando num olhar de natureza ambivalente; ou seja: ativo (o momento de olhar) e passivo (o momento de ser olhado).

Autoria: Lilian Blanck de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Educacional Regional Jaraguense (1991) e doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia, área: Educação e Religião (2003). Atualmente é professora titular do Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Desenvolvimento Regional da Fundação Universidade Regional de Blumenau; Líder do Grupo de Pesquisa: Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD). Tem experiência na área de Sociedade, Culturas, Educação e Religião. Atua nos temas: diversidades histórico-culturais, território e direitos humanos; culturas, ciência e desenvolvimento; currículo e diferença; formação inicial e continuada de professores.

Correo electrónico: lilianblanck@furb.br e lilianbo@uol.com.br

Referências

- Adorno, T. (2000). Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Becker, R. (2001). O diferente. *Jornal O Caminho*. Blumenau, ano XVII, (3).
- Brakemeier, G. (1997). Por paz e justiça. São Leopoldo: Otto Kuhr.
- Brandão, C. (1986). Identidade e etnia. Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília.
- Costa, L. (2001). Registro de uma vivência. In: Costa, Maria Elisa. Com a palavra, Lúcio Costa: roteiro e seleção de textos Maria Elisa Costa. Rio de Janeiro: Aeroplano.

- Ebeling, G. (1988). O pensamento de Lutero. Tradução de Helberto Michel. São Leopoldo: Sinodal.
- Fornet-Betancourt, R (2007). Religião e interculturalidade. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Freire, P. (2000). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kung, H. (1992). Projeto de ética mundial: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência. Tradução Haroldo Reimer. São Paulo: Paulinas.
- Oliveira, L. (2003). Formação de docentes para o Ensino Religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social de Martinho Lutero. São Leopoldo: EST/IEPG.
- Porto-Gonçalves, C. (2005). Apresentação da edição em português. In: Lander, E. (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur, CLACSO: Buenos Aires.
- Rampinelli, W.; Ouriques, N. et al. (1999). Os 500 anos: a conquista interminável. Petrópolis: Vozes.
- Sottocornola, F. (2002). Algumas notas sobre formação para o diálogo inter-religioso. Tradução Gentil Avelino Tilton. In: Cahill, Lisa; Jeanrond, Werner G. Educação Religiosa de crianças e jovens. Revista Internacional de Teologia. Petrópolis, (297) 110-122: Vozes.

RELIGIONES Y MIGRACIONES

Pedro Gabriel Chaverri Mata

Desde el inicio de nuestro viaje espiritual, como especie, siempre nos ha amparado la idea de un Dios que camina y transita por los senderos de la vida con nosotros. Quizás, por verlo como reflejo de nuestro entorno o por haber sido capaces de sentir la latencia pulsante de nuestras utopías en el horizonte, lo cierto es que la espiritualidad, la idea de Dios y la manera de asentarnos han existido siempre, en una noción dinámica de transitar, de mantenernos en una constante búsqueda de la tan añorada tierra prometida, donde ver desarrollarse el curso de la vida en paz, libres del peligro.

¿Pero cuáles son esos cuerpos que se ven obligados a escapar del peligro? ¿Qué peligro es ese? ¿Qué retos deben afrontar en su tránsito hasta escuchar la campana de la libertad tañirse sobre la bóveda celeste? Estas interrogantes, a la luz de la aproximación de una “*lived religion*”, nos llevarán a un recorrido hacia un intento por resolverlas desde las actividades e interpretaciones de las personas expulsadas de su tierra natal, huyendo de los conflictos sociopolíticos y económicos

El sentido de realidad en las complejas experiencias de lo espiritual y lo religioso, en las vidas de las personas migrantes, es un continuo y dinámico proceso de interacción con múltiples aspectos de sus cotidianidades. Por ello, es necesario aproximarse desde una perspectiva teórica de “*lived religion*”, pues, en palabras de Orsi, el reto interpretativo del estudio de una religión vivida es desarrollar la práctica de una atención disciplinada a los signos, símbolos y prácticas de las personas, que les permiten describir, entender y utilizarlas en las circunstancias de sus experiencias, así como en las estructuras y condiciones entre las cuales estos signos y prácticas emergen (Orsi, 2003).

Un abordaje de esta naturaleza, por ejemplo, se convierte en un vehículo para ubicar puntos de encuentro entre las experiencias multifactoriales, que convergen en los cuerpos de las personas expulsadas de su país y alejadas de su arraigo familiar, y las experiencias del pueblo hebreo en diferentes episodios de su historia, como se muestra en la Biblia, espacio de anacronías narrativas que nos han planteado historias de migración en múltiples ocasiones.

Sus ecos milenarios reverberan incluso hoy, pues no solo en el Génesis nos encontramos con personajes despóticos y complejidades políticas que sacuden la cimiento de un pueblo en su totalidad y le obligan a huir de su territorio en busca de oportunidades. En este encuentro genealógico, es posible que los cuerpos que profesan una fe vinculada a la exégesis bíblica puedan obtener un recurso de resiliencia, al sentirse validados en su experiencia y confortados en la idea de un final utópico al cual aspirar, acompañados por su propia noción de un Dios que transita con ellos.

Ammerman (2014) se aproximará al concepto de “*lived religion*” como el entretejido de las religiones con la cotidianidad de las personas, el privilegio que el día tras día implica,

priorizando las experiencias de quienes no son expertos en lo religioso, así como las locaciones sociales y situaciones que no son institucionalmente religiosas. Pero, en el enfoque a las experiencias de dicha población, es la noción brindada por Primiano (1995), sobre “religión popular”, “religión folclórica” o “religión vernacular”, la cual define la religión tal como es vivida, como los humanos la encuentran, la entienden, la interpretan y la practican en su multiplicidad de contextos.

Precisamente por el carácter vernacular de las experiencias religiosas y espirituales, previas al momento de verse expulsadas de su contexto original, es que el criterio de Primiano es, en especial, rico para aproximarse a todos los elementos que construyen la resiliencia personal de estas personas, en la vivencia dolorosa y violenta de los procesos migratorios. La religiosidad popular del campesinado nicaragüense, por ejemplo, es un componente que destaca por ser un acceso de reivindicación y dignificación de las personas, si tomamos en consideración la severidad de las crisis que se han cernido sobre esta población en las últimas décadas.

La aclamación “Tú eres el Dios de los pobres”, típica de los cánticos que acompañan estos rituales de fe, es un reflejo fiel del marco de resignificación como puerta de salida de lo opresivo hacia la liberación. Esta existe en el aspecto teológico que acompaña los caminos evangelizadores recorridos por estas personas desde temprana infancia, que, en palabras de Zenteno (1984), está enraizada en carne, sangre, dolor y alegría del pueblo nicaragüense.

Según lo que plantea Zenteno, la misa campesina nicaragüense nutre la idea de un Dios gratuito que conduce al pueblo en su lucha, que escucha sus súplicas por solidaridad y, a través del Evangelio, revela las maneras en que se identifica con ellos. Incentiva, así, su espíritu de pugna por la dignidad y los derechos, ante un Gobierno traidor y extractivista, y les

alienta a denunciar las injusticias a las que son sujetos. Además, su manera de mostrar alabanza es manteniendo viva esa perspectiva de impasividad, frente a los desafueros cometidos por quienes ejercen el poder (1984).

La construcción de espiritualidad que fomentan estos espacios de encuentro con la Eucaristía y el campesinado también tiene un importante componente profético, por el reconocimiento de la intervención del Espíritu Santo que alienta al pueblo a denunciar las injusticias y opresiones, así como a proclamar el amor de Dios. Se anuncia, igualmente, la alianza de Dios con los pobres, para la consecución del mundo futuro (Zenteno, 1984).

Es importante destacar que los elementos de estas corrientes teológicas –que, desde la vivencia de una religión se podría decir vernacular (por la singularidad de mecanismos que confluyen en lo experimentado en su contexto específico)– y los discursos liberadores de estas se han transformado en voces internas de la psique de las personas migrantes. Tales voces incentivan la voluntad de resistir a las vicisitudes y, por lo tanto, esto requiere un análisis que trasciende la simple explicación de que todo remite a las creencias personales, o bien a las teologías personales.

Pregunta para dialogar:

¿De qué manera la vivencia de la religión se convierte en factor de resiliencia a la hora de enfrentarse a las complejidades de los procesos migratorios?

Autor: Pedro Gabriel Chaverri Mata

Tiene formación en estudios de género y desarrollo (Universidad Nacional, Costa Rica), docencia (licenciatura por la Universidad San Marcos), estudios sociorreligiosos,

géneros y diversidades (maestría por la Universidad Nacional - Universidad Bíblica Latinoamericana) y, actualmente, se encuentra cursando una maestría en psicoterapia integral (Universidad de Salamanca) y el doctorado interdisciplinario en estudios socioreligiosos (Universidad Nacional).

Sus áreas de interés son la intersección entre la teología y la socialización de género; las experiencias cotidianas y vivencias religiosas tanto de mujeres como de personas fuera de la heteronorma en contextos de vulnerabilidad (como la privación de libertad y la condición migratoria), y la educación popular con perspectiva de género para el empoderamiento de las personas y las comunidades.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4045-558X>

Correo electrónico: pcmata1503@gmail.com

Bibliografía

- Ammerman, N. (2014). 2013 Paul Hanley Furgey Lecture: Finding Religion in Everyday Life. *Sociology of Religion*, 75. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Orsi, R. (2003). Is the Study of Lived Religion Irrelevant to the World We Live In? Special Presidential Plenary Address, Salt Lake City, November 2, 2002. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 42. Utah, Estados Unidos.
- Primiano, L. (1995). Vernacular Religion and the Search for Method in Religious Folklife. *Western Folklore*, 54. California, Estados Unidos.
- Zenteno, A. (1984). Vos sos el Dios de los pobres: La misa campesina nicaragüense. *Encuentro: Revista Académica de la Universidad Centroamericana*, Managua, Nicaragua.

ALTERIDADES E DIVERSIDADES HUMANAS

Tarcísio Alfonso Wickert

Refletir e viver em/para as alteridades e diversidades humanas é algo muito simples quando o olhar é decorrente de uma ontologia. Entender o ser do ser humano a partir de sua radicalidade, suas origens e percepções de si mesmo é um processo que nos remete às suas origens biopsicossociais. Nesse universo da origem e originalidade, somos constituídos como individuações, singularidades, ou seja, individualidades diferentes em suas diferenças, portanto, únicos. Por isso é fundamental que não criemos polarizações entre as alteridades e diversidades, muito embora, social e politicamente, são elaborados e reelaborados sentidos e significados distintos entre essas dimensões pela racionalidade moderna.

É nessa direção que se conduz a reflexão da temática em questão, pois vislumbra um olhar para o vale das diferenças e alteridades, liberdades e subjetividades em construção. Sabemos que as diversidades são uma percepção social que compõem o nosso contexto humano. Ela é social, mas nem todos conseguem percebê-la também individual, pois parte das

subjetividades. Quanto mais experimentarmos as vivências intersubjetivas mais perceberemos o quanto a outridade faz diferença na nossa vida. Pois vivenciar e experimentar é um exercício de natureza estética, sem necessariamente haver um juízo de gosto, mas tão somente sentir, ouvir e compartilhar do sabor da presença do outro em nossas vidas. Ele pode ser amargo, desagradável, causar dor, mesmo assim é uma experiência intersubjetiva com o diferente em nós e fora de nós. Nem todas as coisas que fazem parte de nossa individualidade nos agradam, mas não vamos tirar a nossa vida em função disso; porém, quando não conseguimos lidar com os nossos outros em nós, isso pode levar a grandes enfermidades ou, até mesmo, ao suicídio.

É fundamental entendermos que somos naturalmente diferentes com nossas diferenças. Podemos até nos assemelhar com alguém, sermos parecidos, mas isso somente ocorre em termos de aparência. Diante desse posicionamento da construção e direção do texto, não há razões plausíveis para defendermos que somos todos iguais, mas sim, que naturalmente somos todos diferentes em nossa essência vital. O argumento que é plausível e defensável é: somos semelhantes, por isso que o outro fora de nós é nosso semelhante, mas não nosso igual.

As diversidades permitem o desenvolvimento das ciências, pesquisas, ensinos e modos de sermos e agirmos. Nesse sentido, todas as relações e interações perpassam o mundo das diversidades enquanto percepções humanas, portanto, olhares, fazeres e sentires distintos uns dos outros. Não é possível haver movimentos humanos e humanização sem o direito primário das nossas emoções que são individuais, e cada qual pertence à individualidade dos sujeitos humanos.

Esse princípio das diferenças e diversidades encontramos enquanto estrutura de análise e episteme em aproximadamente 490 anos a.C, em Zenão de Eléia, que já defendia

que a realidade é múltipla e diversa. Se a realidade é múltipla e diversa, diversos também são os modos como a vemos. A partir disso, é possível inferir conflitos de ideias, denominados de paradoxos. Só é possível haver paradoxos na medida em que admitimos as várias possibilidades de realidades e mundos envolvendo os seres humanos, leitores e compreendedores dessas realidades. Além disso, conflitos, dialéticas, democracias e contradições são possíveis tão somente em corpos e epistemologias que aceitam e admitem essas multiplicidades de versões das vidas e seus contextos. Ou seja, as alteridades e as diversidades exigem uma outra moral para a corporeidade, uma moral da existência, da felicidade, do prazer e do ser. Em tese é necessário desmoralizar a corporeidade moderna e, em grande parte, da história do pensamento humano, para libertá-la do engessamento moral e das tipologias das modas. A partir dessa libertação, a originalidade terá espaço, sua natureza se mostra e se apresenta enquanto naturalidade originária do ser. Assim se expressam as singularidades e individualidades dos humanos na dinâmica da vida e das sociedades.

Quando a existência, em sua paradoxalidade, dúvidas, conflitos, desprender-se das racionalidades e narrativas morais, abre-se lugar para a felicidade, para o ser, sentir, entendidos como elementos centrais das vivências e experiências da vida. É somente nessa tecitura que são possíveis as Alteridades e as Diversidades. Isso quer dizer, somente nas diversidades se encontra resguardado o direito ao diferente em suas diferenças. É nesse território das diversidades e alteridades que se encontra a democracia. É a partir das diversidades que nós nos entendemos melhor como humanos. Essa leitura e construção epistêmica que afirmam e justificam as alteridades e as diversidades são encontradas em Hegel (1770-1831), ao afirmar: “O eu que é um nós e o nós que é um eu”.

Quando pensamos e experienciamos as Alteridades, faz-se necessário entender alguns princípios dessa atitude ética e epistêmica. A etimologia do termo Alteridade provém de um termo latino **ALTER** que significa – **Outro**:

- a. Diferentes com suas diferenças naturais;
- b. A heterogeneidade como princípio não racional da modernidade;
- c. Face-a-face ou rosto a rosto – o respeito;
- d. O fundamento da Alteridade é a não reciprocidade, em contraposição da ética do dever kantiano que é a reciprocidade.

Vale ainda destacar que essa perspectiva da Alteridade enquanto **Ética da Alteridade** se sistematiza a partir de Immanuel Lévinas (Kovno-Lituania 1906-1995), para quem o centro é o outro, o rosto do outro. Não se trata de uma análise estática, mas de compromisso e responsabilidade pelo outro em suas singularidades de diferente em suas diferenças. Apreende o *não-ser* de Parmênides, o *cogito ergo sum* de Descartes, a *heteronomia* de Kant, o ser e a fenomenologia de Husserl e Heidegger, saindo da ontologia para pensar a ética da alteridade como filosofia primeira.

Pensar, compreender e fazer o exercício da experiência da intersubjetividade é muito mais do que meras palavras, é na verdade uma experiência de natureza ímpar, vivência da corporeidade do outro em mim mesmo e fora de mim. Por isso, estar sendo Alteridade é uma vivência de amor, entrega, doação e responsabilidade com a outriedade do outro.

O mundo, as pessoas, a Terra Latina Sulense e não Sulense precisam e exigem respeito para com todos e tudo, responsabilidade e acolhida para com todos(as) que vivem em

situação de vulnerabilidade, fome, miséria e empobrecimento contínuo diante do sistema capitalista bárbaro.

Fazer esse exercício de uma caminhada de poucas palavras, constitui-se como um forte e profundo aprendizado do exercício das narrativas que procuram legitimar e fomentar práticas de respeito às alteridades e às diversidades humanas e corporeidades. Nesse sentido, a temática das alteridades e diversidades humanas perpassam todas as fronteiras de todos os povos e nações. Não há lugar, solo ou território no qual essas realidades não estejam presentes.

Toda história e legados humanos têm na sua estrutura existencial as alteridades. Mesmo que essas estruturas biopsi-cossociais constituam nossas vidas em nosso cotidiano, ainda assim, muitas narrativas e políticas legislam contra essas constituições dos diferentes em suas diferenças. A história do pensamento humano é, em sua grande maioria, uma história da homogeneidade e da exclusão.

Portanto, a alteridade, enquanto postura ética, é um gesto de amor da natureza, da própria vida. Por isso ela não é submissão, é doação sem reciprocidade, princípio fundamental da não violência e da paz.

Sentir e vivenciar a alteridade é tornar mais vivas as possibilidades de um mundo melhor e de paz, onde não se propagam violências, ódios, preconceitos e injustiças sociais. Isso só faz sentido se for para salvar vidas no aqui e agora, defender a justiça, a Terra, e denunciar as injustiças, a fome, o desemprego, as mortes e as violências de todas as ordens. Pois, parafraseando Nelson Mandela, se aprendemos a odiar, também devemos ensinar e aprender a amar.

Então, amemos mais!

Sejamos mais humanos, vivamos a humanidade, pois é tudo que temos e somos num contínuo vir-a-ser.

Questões para reflexão:

O que as alteridades e as diversidades têm a ver com a nossa vida no cotidiano da educação escolar e de nossas crenças?

Autoria: Tarcisio Alfonso Wickert

Graduado em Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora da Imaculada Conceição - Viamão - Rio grande do Sul. Mestre em Filosofia pela PURS - Porto Alegre. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa, Ethos, Alteridade e Desenvolvimento.

Áreas temáticas: filosofia política, ética, filosofia da religião, filosofia do direito, entre outras.

Correo electrónico: twickert@furb.br

Referências

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. (2003). Fenomenologia do Espírito. (trad. Paulo Meneses), 2ª edição, vol. Único. Petrópolis: RJ vozes; Bragança Paulista: USF.
- Lévinas, Immanuel. (2005). Entre Nós-ensaios sobre alteridade, 2ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Lévinas, Immanuel. (1996). Totalidade e Infinito. Lisboa: Edições 70.
- Santos, Mario José dos. (2001). Os pré-socráticos. (Caderno de Textos). Juiz de Fora: UFJF

EL DERECHO A LA LIBERTAD RELIGIOSA

María Auxiliadora Montoya Hernández

Antecedentes

El contexto histórico en el que surge el derecho a la libertad religiosa y a la libertad de conciencia se vincula estrechamente al Estado laico. Puede decirse que estos conceptos nacen simultáneamente, de manera que el segundo se perfila como garante del primero y de otras libertades como la de conciencia, la de pensamiento o de expresión y de asociación. Todas estas libertades se encuentran basadas en el respeto a los diversos sistemas de creencias religiosas, así como en el respeto a convicciones y valores de índole no religiosa. El derecho a la libertad religiosa deviene del proceso de secularización del Estado, que parte de separar el poder político del eclesiástico, pues solo cuando estos dos se desvinculan es que tiene sentido hablar de libertad religiosa. El Estado laico se gesta como una forma de garantizar efectivamente la

libertad de pensamiento, de conciencia, de religión e incluso se plantea como dimensión objetiva de esta.

Este derecho a la libertad religiosa se enmarca en una percepción en la que el fenómeno religioso es visto como un aspecto positivo de las sociedades. En tal razón, los Estados promueven el pluralismo como un valor propio de las sociedades democráticas, que conlleva garantizar a las personas la no persecución ni coacción por manifestar sus creencias y convicciones, y se garantiza que puedan ejercerlo libremente, creando las condiciones necesarias. Por esto, el ente estatal incorpora no solo prohibiciones, sino que también asume gestiones y acciones para que se propicie una coexistencia pacífica y respetuosa, en un contexto de tolerancia, pluralismo y respeto a la diversidad. De aquí parte una limitación, en el sentido de que “el ejercicio de todas las confesiones y creencias es libre, siempre que no vulnere la dignidad de las personas, los derechos fundamentales, ni las normas de orden público” (Díaz, 2003, p. 189).

Conceptualización

Los derechos a la libertad religiosa, de conciencia y de pensamiento se conciben como derechos fundamentales cuya base y sustento es la dignidad de la persona humana. Pertenecen a lo que tradicionalmente la doctrina jurídica ha denominado derechos de primera generación, los cuales son “derechos de contenido negativo” o “libertades negativas”, puesto que se conciben sin interferencia por parte del Estado o de terceros. Estos beneficios se encuentran protegidos formalmente, mediante su incorporación en las constituciones nacionales, a través del derecho constitucional, pero el ámbito de tutela trasciende esta esfera de protección propia que cada país otorga, para asumirse, también, en los sistemas internacionales que les proveen una

regulación. Se trata de una libertad para que el individuo exprese o no una religión; pero, igual, para que pueda practicarla conforme a sus creencias, siempre que tales manifestaciones no afecten la moral y el orden público, así como las libertades y derechos fundamentales de terceros, según prescribe el numeral 28 constitucional. Están incluidos en la clasificación de derechos civiles y políticos, y consagrados en los principales instrumentos internacionales de derechos humanos (Declaración Universal de Derechos Humanos, artículo 18; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, artículo 18; Convenio Europeo de Derechos Humanos, artículo 9; Convención Americana de Derechos Humanos, artículo 12; entre otros).

En el ámbito del derecho internacional de los derechos humanos, la regulación de estos se ve implicada por la jurisprudencia, la cual deriva de las interpretaciones normativas que contiene, y son referentes para dar tanto validez como garantía a la interpretación jurisdiccional de las disposiciones propias que se encuentran en las constituciones de cada Estado. Se trata de un derecho que permanece en constante evolución, debido a las exigencias particulares que van presentando las distintas realidades en las que existen convocatorias y derechos emergentes de grupos específicos. Las sociedades democráticas experimentan, cada vez en mayor medida, una diversidad religiosa que implica una demanda de neutralidad, en relación con un mapa religioso cambiante y diverso, aunque el abordaje de la neutralidad que los Estados realizan depende del carácter histórico, social o cultural de cada país.

La efectividad y el cumplimiento de este derecho depende de que el Estado y los poderes públicos que representa asuman la neutralidad ideológicamente religiosa, de modo que se renuncie a cualquier tipo de adoctrinamiento o imposición de creencias, prácticas o convicciones que puedan atentar contra la sana convivencia, en pro del respeto de la

pluridiversidad religiosa presente en la sociedad. Asimismo, se apunta a garantizar que ninguna persona sea coaccionada en su autodeterminación y pleno ejercicio de su libertad religiosa, así como a que el Estado no adopte medidas/acciones para privilegiar o perseguir alguna religión/denominación particular o a aquellas personas que se autodefinen sin religión.

Son dos aspectos diferentes los que se implican en la neutralidad religiosa; por un lado, sirve como salvaguarda y garantía de la libertad y, en otro sentido, se busca la autonomía de las diversas confesiones, así como la del Estado. De este modo,

[...] la neutralidad estatal debe servir también a la garantía de la igualdad de los individuos en el ejercicio de su libertad religiosa, de modo que las actividades del Estado en lo que toca a tal materia ni les favorezcan ni les perjudiquen. En este aspecto, el criterio de igual consideración de todos exige excluir todo privilegio por parte del Estado en favor de cualquier creencia religiosa, y en especial de las mayoritarias, pero cuidando a la vez de evitar todo perjuicio, en especial a las minoritarias (Ruiz y Villavicencio, 2014, p. 114).

En atención a la neutralidad religiosa le corresponde al Estado propiciar una organización de la diversidad religiosa y cultural que respete tanto a los creyentes de diversas religiones como a aquellas personas que asuman diferentes filosofías de vida o que se manifiestan como no creyentes. No puede mantenerse indiferente y distanciado de esta realidad; como poder público, debe orientarse a desarrollar políticas culturales que no lo vinculen con alguna doctrina, confesión o filosofía ni, dogmáticamente, a concepciones del mundo, de manera que el principio de igualdad de trato sea el norte que guíe las relaciones con las personas creyentes y las no creyentes.

La libertad religiosa en Costa Rica

La normativa constitucional costarricense establece que el derecho a la libertad religiosa incluye tres aspectos fundamentales: 1) el derecho a profesar una religión o a no profesar ninguna, 2) el derecho a practicar los actos de culto propios de una creencia, 3) el derecho a comportarse en la vida social de acuerdo con las propias convicciones. Se encuentra consagrada constitucionalmente, entre otras disposiciones, con fundamento en el artículo 75, en relación con los artículos 26, 28 y 29, que establece otras libertades vinculadas.

La jurisprudencia nacional afirma que

la libertad religiosa encierra, en su concepto genérico, un haz complejo de facultades. En este sentido, en primer lugar se refiere al plano individual, es decir, **la libertad de conciencia**, que debe ser considerado como un derecho público subjetivo individual, esgrimido frente al Estado, para exigirle abstención y protección de ataques de otras personas o entidades. Consiste en la posibilidad, jurídicamente garantizada, de acomodar el sujeto, su conducta religiosa y su forma de vida a lo que prescriba su propia convicción, sin ser obligado a hacer cosa contraria a ella. En segundo lugar, se refiere al plano social, **la libertad de culto**, que se traduce en el derecho a practicar externamente la creencia hecha propia. Además, la integran la libertad de proselitismo o propaganda, la libertad de congregación o fundación, la libertad de enseñanza, el derecho de reunión y asociación y los derechos de las comunidades religiosas, etc. (sentencia de la Sala Constitucional de Costa Rica número 2014-4575, de las 14 hrs del 2 de abril de 2014, la negrita es del original).

Como toda libertad, tiene sus limitaciones establecidas en la Constitución, las que se originan, en primer lugar, del orden público, es decir, del conjunto de principios vinculados con el Estado y su funcionamiento y, en segundo puesto, por aquellas relacionadas con la protección de los derechos de las personas y de los intereses de la comunidad. Entre estos últimos, se encuentran, la tranquilidad, la salubridad, la seguridad, el orden la moral y las buenas costumbres.

Pregunta para dialogar:

Si bien la libertad religiosa está protegida y consagrada constitucionalmente como derecho, cabe preguntarse: ¿qué habría que hacer para que este beneficio sea eficazmente reconocido en nuestras sociedades, de modo que todas las expresiones espirituales y religiosas sean respetadas y consideradas en forma equitativa, para todos los efectos, sin otorgar privilegios ni ventajas a ninguna religión?

Autora: María Auxiliadora Montoya Hernández

Académica-docente de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, desde el 2001. Posee una maestría en estudios teológicos, de la Universidad Nacional, y una licenciatura en derecho, de la Universidad de Costa Rica.

Correo electrónico: auximh@gmail.com

Bibliografía

Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París, 10 de diciembre de 1948.

- Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas. (1981). Declaración sobre la Eliminación de Todas las Formas de Intolerancia y Discriminación fundadas en la Religión o las Convicciones, el 25 de noviembre de 1981.
- Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Nueva York, vigencia del 23 de marzo de 1976.
- Asamblea Nacional Constituyente de Costa Rica. (1949). Constitución Política de la República de Costa Rica, 7 de noviembre, promulgada el 8 de noviembre de 1949.
- Conferencia Especializada Interamericana de Derechos Humanos. (1969). Convención Americana de Derechos Humanos. Pacto de San José, 22 de noviembre de 1969.
- Consejo de Europa. (1950). Convención Europea de Derechos Humanos. Roma, 4 de noviembre de 1950.
- Díaz, O. (2003). Libertad de conciencia y de religión en la reforma constitucional. *Revista de pensamiento constitucional*, IV(9), 185-206.
- Duarte, H. (2013). *El artículo 75 de la Constitución Política a la luz de los convenios internacionales y la jurisprudencia de la Sala Constitucional* (tesis para optar por el grado de maestría en derecho constitucional). Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- López, A. (2001). Libertad de conciencia y de religión. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 21(63), 11-42.
- Papayanis, D. (2008). La objeción de conciencia en el marco de la razón pública. *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, 9(1), 57-83.
- Ruiz, A. y Villavicencio, L. (2014). Estado y religión. Una justificación liberal de la laicidad neutral. *Revista Española de Derecho Constitucional. Centro de Estudios de Política Constitucional*, (102), 95-126.

- Sentencia de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia número 2014-4575, de las 14 hrs del 2 de abril de 2014. Costa Rica.
- Sentencia de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia número 3173-93, de las 14:57 hrs del 6 de julio de 1993. Costa Rica.
- Sentencia de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia número 2016-02706, de las 16 hrs del 23 de agosto de 2016. Costa Rica.
- Serrano, G. I. (2017). *La libertad de conciencia y de religión y su regulación en el derecho internacional de los derechos humanos* (tesis para optar por el grado de licenciatura en ciencias jurídicas y sociales), Universidad de Chile, Santiago, Chile.

FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO

José María Vigil

La palabra «fundamentalismo» tiene un origen muy concreto. Entre 1910 y 1915, se publicaron en Chicago y Los Ángeles 12 volúmenes sobre doctrina cristiana, bajo el título *The Fundamentals* (“las cosas fundamentales”). Contenían 90 estudios escritos por 64 autores que trataban de contener el avance de las ideas modernas en el pensamiento de las iglesias cristianas. El proyecto fue financiado por el millonario Lyman Stewart, presidente de la *Union Oil Company*, financiamiento que permitió la distribución gratuita de un promedio de 250 000 ejemplares de cada tomo. Su director editorial fue el reverendo A. C. Dixon, pastor de la Iglesia Moody de Chicago. La obra dio el nombre de “fundamentalismo” a aquel movimiento cristiano conservador que buscaba defender la fe ante los peligros del pensamiento moderno. La palabra hizo fortuna y, más de un siglo después, está presente en varios idiomas, en la opinión pública y en muchas religiones, sustituyendo, incluso, a vocablos sinónimos anteriores, como *integrismo*, *conservadurismo*...

En realidad, estos movimientos de resistencia al cambio o al progreso de las religiones son tan antiguos como ellas mismas. Las religiones, como la humanidad, no han dejado de evolucionar, de transformarse, aunque con frecuencia ellas creen que no, consideran que son inmutables. Y casi siempre esos cambios han obedecido a un juego de fuerzas, unas de conservación y otras de renovación. No tiene nada de extraño ni de anormal, sino más bien de ancestral y consuetudinario. No es, pues, tampoco raro que hoy nos deparemos en muchas iglesias y sociedades con movimientos fundamentalistas. Diríamos que estos no solo permanecen, sino que están florecientes. Los conocemos en iglesias pequeñas y grandes, el cristianismo, el judaísmo y el islam. También en las religiones orientales.

En realidad, hoy muchos teólogos y cuantiosos simples creyentes han perdido aquella ingenuidad que les hacía pensar que todos los movimientos y debates religiosos se movían por puras causas religiosas. Hoy sabemos que lo «puramente religioso» tal vez no existe o no se da entre los humanos. Detrás y debajo de los movimientos, corrientes teológicas y hasta corrientes de espiritualidad, suele haber causas menos «puramente religiosas», moviendo los hilos. A veces son meros intereses económicos; aquellos libros – *The Fundamentals* – fueron difundidos con profusión, gratuitamente, financiados generosamente por el presidente de la *Union Oil Company*... Se habló mucho en las décadas del conflicto social, de las revoluciones, de la difusión de nuevos movimientos religiosos espiritualistas en Centroamérica, sufragados desde el Norte, y no ha cesado la actividad de las «agencias donantes» del primer mundo. ¿Son siempre desinteresadas? Es un tema de análisis sociológico, que no nos corresponde hacer ahora, pero que sí debemos mencionar y tener presente. Al analizar los fundamentalismos, metodológicamente, siempre es preciso hacerlo

con sentido crítico: ¿quién apoya monetariamente este movimiento? ¿A quién le interesa? ¿Qué grupo o sector está detrás de estas ideas religiosas? Pero dejemos ese aspecto.

Fundamentalismo teológico

En el nivel de «la letra misma» del mensaje religioso que exhibe un movimiento fundamentalista, el papel principal lo juega la argumentación teológica. Es la cara más visible del fundamentalismo: se defiende enardecida y ciegamente afirmaciones supuestamente inamovibles, ya sea por su supuesta evidencia interna, por su carácter «revelado»/tradicional o por ser necesarias para no incurrir en pecados abominables (por ejemplo, los referidos a la sexualidad: aborto, homosexualidad, matrimonio homosexual, LGTBI...).

Todo parecería ser asunto de ideas, afirmaciones, tesis que se presentan como demostradas o incuestionables, no necesitadas de demostración, artículos de fe por defender, por los que habría que estar dispuestos a dar la vida, incluso, sin ceder a la duda ni al diálogo.

Obviamente, esto significa que el tratamiento educacional/pastoral del fundamentalismo exige del educador o agente de pastoral un dominio claro del componente racional/intelectual del tema, así como una gran versatilidad mayéutica, para saber dialogar desde los más variados frentes teóricos, con personas y grupos que pueden estar en los más diversos paradigmas teológicos.

Fundamentalismo profundo

Pero importa mucho decir que, por debajo de esa cara «teológica» visible y llamativa del fundamentalismo, como en un iceberg flotante por el océano de las religiosidades, hay

todo un cuerpo («trece veces mayor», como en los icebergs) sumergido, invisible y muy frecuentemente inconsciente. Hoy sabemos que las «razones» del fundamentalismo no son solo «teológicas». Ya lo hemos dicho al recordar el financiamiento de aquel libro, *The Fundamentals*, de hace un siglo, el papel de los intereses económicos. Pero no solo.

Los «motivos» más poderosos de los fundamentalismos religiosos no son racionales, intelectuales, «teológicos», sino muy frecuentemente *religiosos* (fe ciega acrítica, obediencia a una supuesta revelación de Dios), *identitarios* (la religiosa es nuestra principal identidad, la más interior), *familiares* («toda la vida hemos sido de esta religión»), *nacionales* (nuestro pueblo, escogido por Dios, con su patrona y su Dios protector o nuestro *Destino Manifesto*)...

Lo anterior quiere decir que, en el tratamiento de los fundamentalismos, ya sea en el nivel educativo o pastoral, no valen las solas causas teológicas, teóricas, racionales. Quizá la terapia para ayudar (a personas o a grupos) a superarlas haya de recorrer caminos semejantes a los de la psicología profunda (psicoanálisis), que no aborda al paciente con razones, sino con una amabilidad acogedora y un diván. ¿Qué significará esto en cada caso? Es imposible imaginarlo; encontrarlo es el primer desafío que el educador o pastor debe afrontar. No es que ese sea un acceso alternativo al racional/teológico, pero sí uno complementariamente necesario. Los fundamentalismos no son solo lo que se ve o lo que se escucha en sus encendidos discursos, sino el gran bloque sumergido, el fundamentalismo profundo.

Nuevo fundamentalismo a la vista

Afirmamos que en la sociedad occidental culta emerge ahora un «nuevo fundamentalismo». Estamos en un momento

de profundo cambio cultural. Lo hemos oído y leído todos: un «nuevo tiempo axial», después de aquel del milenio anterior a nuestra era, de cuyas rentas todavía estamos viviendo, en parte. Pero actualmente, con la instalación más plena de la modernidad y de la ciencia (en las sociedades avanzadas y en los sectores más abiertos dentro de las sociedades no tan avanzadas, tecnológicamente hablando), surgen en la cultura social (no precisamente en la teología, ella no es la generadora) «paradigmas novedosos», que lo afectan todo y desafían de modo radical a lo religioso.

Se habla de paradigmas nuevos «modernos», es decir, de la modernidad y posmodernidad: la superación de una visión dualista del mundo (tierra/cielo), del ser humano (cuerpo/alma), de la realidad (materia/espíritu)... La autonomía (frente a la heteronomía del mundo medieval). La nueva valoración de la subjetividad (frente a una pretendida imposición omnímoda de lo «objetivo»). Una epistemología crítica (intolerante ante el autoritarismo dogmático). Una valoración indiscutible de la ciencia, indoblegable ante ningún otro tipo de argumento (sobre todo, el de autoridad, revelación o tradición). Un rechazo espontáneo de todo privilegio de posesión en exclusiva de la verdad. Una valoración de la laicidad, de lo secular, y un rechazo a toda forma totalizante de dominio de la sociedad, por parte de una religión o confesión. Una distinción nunca antes tenida en cuenta: la espiritualidad no es lo mismo que la religión. La preferencia actual por la espiritualidad, no por la religión. Y, quizá, el paradigma más desconcertante... la propuesta de superación del teísmo: seguir creyendo en Dios, pero descubriendo que no es *theos* (no es un Ente, no es un ser, no es trascendente, no es un Tú, no es personal –sino más que personal–, pero no susceptible de ser tomado como un «amigo invisible», etc.); «un cristianismo no teísta es posible».

Estos nuevos paradigmas están ya en curso, incluso en sociedades no tan avanzadas. La televisión y los medios actuales de comunicación, así como las redes sociales no dejan de difundir este nuevo *Zeitgeist*, el espíritu de este tiempo. Y los cristianos conservadores (incluyendo clero y teólogos) se resisten espontáneamente a aceptar estos desafíos recientes. Con razón, porque los cambios que implican son mucho más radicales que dejar de suponer que la creación se hizo en 7 días, o que Adán y Eva existieron. A esta resistencia todavía nadie la ha llamado «fundamentalismo», pero lo es. Es un nuevo fundamentalismo, que todos los agentes de pastoral comprometidos en la transformación de las mentes tendrían que detectar con cuidado, ponerle nombres concretos y afrontarlo expresamente, sujetando al toro por los cuernos.

Conclusión pedagógica

Para la práctica pedagógica o pastoral, las conclusiones de todo lo dicho son muchas y las podemos intentar elencar cuasitelegráficamente para rematar.

- Valorar la dimensión inmensa de la dificultad que ofrecen los fundamentalismos, como una de las principales tareas por abordar para una educación popular realista y eficaz a largo plazo.
- Entrar en la reforma de la epistemología clásica del cristianismo, que nos rescate del ontologismo, del fixismo, del dualismo sobrenaturalista... que el movimiento de Jesús adquirió al salir de Judea y confrontarse con el helenismo.
- Hacer un esfuerzo denodado contra todo fundamentalismo religioso, con una generosa inversión de capital humano y teológico, para sacar a flote y derretir la

enorme parte sumergida o desconocida del «iceberg epistemológico», a saber:

- poner fin a la epistemología mítica y a la dogmática realista que ha interpretado los símbolos cristianos como puras realidades ónticas;
- llegar a hacer evidente ante nuestro pueblo sencillo que la «única religión verdadera» no existe, y que, desde luego, tampoco es la nuestra; que el exclusivismo cristiano (*extra ecclesiam nulla salus*) es un fundamentalismo insostenible y que nos hace daño; difundir una conciencia «pluralista» (por contraposición a exclusivista y a inclusivista);
- propagar la nueva conciencia de distinción entre espiritualidad y religión; esta no debe ser priorizada fundamentalísticamente, sino puesta, con humildad, al servicio de aquella.
- reconvertir las religiones a su identidad verdadera, como cauces de servicio a la espiritualidad, no como ideologías teológico-políticas para organizar/dominar la sociedad (cristiandad, *sharia*, estados confesionales, inquisiciones y heterodoxias...); caminando hacia unas «religiones sin verdades», sin teologías, sin doctrinas dogmáticas, sino solo con sabiduría espiritual...
- asumir suave pero decididamente una pedagogía de los «nuevos paradigmas».
- Todo esto no rendirá todo el efecto deseado si no es respaldado por la oficialidad de las instituciones, por una parte, y por una alianza ecuménica, por otra. Si las Iglesias decidieran caminar juntas ecuménicamente, la superación de los daños que los fundamentalismos causan a las personas, la sociedad y las mismas Iglesias se vería grandemente facilitada.

Para dialogar:

Indiquemos algunas acciones concretas que deberíamos emprender para superar los fundamentalismos religiosos desde la educación religiosa.

Autor: José María Vigil

Es reconocido por sus aportes a la teología y la espiritualidad de la liberación, a la teología del pluralismo religioso y a la reflexión sobre los nuevos paradigmas. Sacerdote claretiano. Integrante de la Asociación de Teólogos y Teólogas del Tercer Mundo. Coordina los Servicios Koinonia.

Correo electrónico: servicioskoinonia.org

CONSERVADURISMOS RELIGIOSOS: UN DESAFÍO ACTUAL PARA LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA SUPERIOR

Angel Eduardo Román-López Dollinger

Los grupos religiosos denominados conservadores y con fuerte influencia en las decisiones políticas de las sociedades modernas reflejan prácticas culturales y religiosas a las cuales la educación superior debe poner atención, para mejorar su función formativa y social. Es decir, la formación superior no debe limitarse a señalar los efectos negativos del conservadurismo religioso en temas fundamentales para los derechos humanos –lo cual, por supuesto, debe seguir haciendo–, sino también necesita analizar críticamente el comportamiento de esos grupos, por ejemplo: qué les motiva y cómo logran tener influencia en la opinión pública. A partir de ese análisis, cabría preguntarse: ¿de qué forma la educación religiosa superior se constituye en una alternativa teórica y práctica a los conservadurismos religiosos? En el caso de Latinoamérica y el Caribe, la respuesta a esa pregunta

posiblemente exija desarrollar perfiles profesionales que respondan de manera asertiva a las expectativas y necesidades de las personas cristianas quienes son influenciadas políticamente por grupos religiosos conservadores.

La creación de ese tipo de perfiles profesionales implica reconocer que la mayor parte de la población latinoamericana y caribeña se identifica con algún grupo cristiano, lo cual refleja la relevancia de la religión.⁷² Aunque hace algunos años se especuló que la religión perdía vigencia por aparecer un mundo cada vez más secularizado⁷³ interconectado –especialmente con el desarrollo acelerado de la tecnología–, lo cierto es que esta sigue teniendo influencia en la opinión pública y en la toma de decisiones políticas del mundo. Esto también se aplica a los países occidentales, donde se está abordado la religión en diferentes disciplinas, sobre todo por los desafíos que generan las sociedades interculturales, en las que el fenómeno migratorio ha abierto debates políticos relacionados con tolerancia religiosa y la misma interculturalidad (Eggert y Giugni, 2011 y Fiala, 2016).

Por otro lado, para que la educación superior sea una alternativa a los conservadurismos, necesita implementar en la formación la perspectiva decolonial expuesta por el pensamiento científico social. Según esta perspectiva, en la construcción de conocimiento no se separan las esferas sociales políticas y científicas de las tradiciones y expresiones religiosas.⁷⁴ Esto

72 Según un estudio realizado por el Pew Research Center (2014), el 69,0 % de la población latinoamericana adulta se considera católica; 19,0 %, protestante (tradicional, evangélica, pentecostal); 8,0 %, sin filiación religiosa, y 4,0 % pertenece a otras expresiones religiosas.

73 Un ejemplo de este tipo de especulaciones, cuya consecuencia era la inminente desaparición de la religión, se puede encontrar en el libro *La sociedad secular de Harvey Cox* (2013).

74 Sobre el pensamiento decolonial o descolonial en las ciencias sociales, se sugiere consultar: Aníbal Quijano (2007, 2014), Walter Dignolo (2010) y Enrique Dussel (2017).

tiene implicaciones sumamente importantes para la educación teológica: 1) Exige no caer en la fragmentación del mundo implícita en el pensamiento científico tradicional occidental. 2) Permite superar el dogma de la racionalidad académica que promueve la conformación de gremios que deciden acerca de lo que es científico.⁷⁵ 3) Demanda crear modelos académicos con capacidad para promover el diálogo intercultural, interdisciplinario e interreligioso. Es decir, la educación religiosa superior debe tener la capacidad de “des/colonizar” su pensamiento e integrar las tradiciones religiosas y culturales de los grupos sociales (cristianos) en los procesos de formación académica, con el fin de lograr un diálogo horizontal entre las ciencias religiosas y las ciencias sociales y políticas.

Otro elemento por tomar en cuenta cuando se habla de conservadurismo religioso en Latinoamérica y El Caribe es la división histórica, sociopolítica y cultural, que provocó la presencia y expansión del cristianismo en esta región, lo cual derivó en percepciones opuestas sobre el papel de la educación teológica en la sociedad (Cook *et al.*, 2020). Una de esas percepciones es que la educación religiosa o teológica es solo para personas que participan en iglesias y, por ello, se ha delegado esa función a seminarios o universidades de alguna denominación. Este aspecto ha provocado que muchas personas se formen teológicamente en contextos educativos donde la reflexión social crítica no es necesariamente prioritaria, lo que, a su vez, hace que se mantenga el déficit académico en la mayor parte de quienes, sin tener una formación superior crítica, se constituyen en líderes o lideresas de grupos cristianos.

Otro argumento para los conservadurismos religiosos en la educación teológica superior de América Latina y

75 Sobre la racionalidad académica como dogma, consultar: Pierre Bourdieu y Loïc J. D. Wacquant (1995, p. 180).

el Caribe es la actual coyuntura política regional, donde es evidente la fuerte presencia de grupos cristianos en el ámbito político. Si a esto se suma que, como ya se indicó, la mayor parte de las personas adultas de esta región se identifican con algún grupo cristiano y, posiblemente, con un grupo cristiano conservador, entonces no es de extrañar que la religión influya cada vez más en las decisiones políticas y la política influya, simultáneamente, la educación religiosa. En ese sentido, la pregunta sobre el papel de la educación religiosa superior en la formación política de líderes y lideresas, además de ser importante, es necesaria.

Por último, se requiere señalar la trascendencia de formar perfiles profesionales que tengan la capacidad de abordar, desde la fe y la espiritualidad, temas sociales políticamente difíciles, como los de justicia de género y generacional, la social y la ambiental. Este abordaje debe ser realizado con un lenguaje teológico sencillo, que sea fácil de comprender por personas de cualquier nivel social. Pero, sobre todo, que ese lenguaje incluya y respete tanto la fe como los imaginarios religiosos populares, pues todo cambio de actitud frente al mundo, así como la creación de conciencia política, es un constructo histórico que demanda tiempo, paciencia y convencimiento. En ese sentido, no hay que olvidar que el éxito de los movimientos religiosos conservadores de nuestros contextos no tiene su base en el desarrollo de discursos académicos, sino en su presencia en contextos locales, barrios, comunidades rurales y áreas marginalizadas. Esta presencia puede ser directa o a través de los medios de comunicación masiva, como la televisión y la radio. Como sea, en estos lugares el mensaje religioso, al igual que las decisiones políticas se dan de forma colectiva y sencilla, y se fortalecen mediante iglesias locales.

En resumen, para que la educación religiosa superior se constituya en alternativa a los movimientos religiosos

conservadores, necesita: 1) analizar y aprender de las prácticas culturales y religiosas de esos grupos; 2) en el caso latinoamericano y caribeño, crear perfiles profesionales con capacidad de desarrollar estrategias políticas populares; 3) des/colonizar la academia, para romper con la división tradicional entre ciencia y religión; 4) abordar críticamente la coyuntura política actual de América Latina y el Caribe, con un lenguaje teológico sencillo para llegar a cualquier grupo social.

Pregunta para dialogar:

¿De qué forma la educación religiosa superior se constituye en una alternativa teórica y práctica a los conservadurismos religiosos de América Latina y el Caribe?

Autor: Angel Eduardo Román-López Dollinger

Ph. D. en teología, por la Universidad de Friburgo (Suiza). Máster y licenciado en ciencias teológicas, por la Universidad Bíblica Latinoamericana (Costa Rica). En la actualidad, docente y asesor en el área de investigación de la Universidad Bíblica Latinoamericana.

Correo electrónico: a.roman@ubl.ac.cr

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, D. F.: Grijalbo.
- Cook, E.; Román-López Dollinger, A.; Mamani Torrez, K.; Álvarez Mejías, L.; Anabalón Navarrete, T.; Mora Leandro, D.; y Dollinger, S. (eds.). (2020). *Informe de investigación: Relevancia sociopolítica de la formación teológica de la UBL en América Latina y el Caribe. Estudio*

- empírico del modelo educativo de la UBL según las percepciones de personas egresadas*. San José, Costa Rica: UBL.
- Cox, H. (2013). *The secular city: Secularization and urbanization in theological perspective*. Princeton: Princeton University Press.
- Dussel, E. (2017). *Filosofías del sur: Descolonización y transmodernidad*. Coyoacán, Ciudad de México: Akal.
- Eggert, N. y Giugni, M. (2011). The Impact of Religion on the Political Participation of Migrants. En L. Morales y M. Giugni (eds.), *Social Capital, Political Participation and Migration in Europe: Making Multicultural Democracy Work?* (pp. 219-237). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230302464_10
- Fiala, A. (2016). *Secular Cosmopolitanism, Hospitality, and Religious Pluralism*. Nueva York: Routledge.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.
- Pew Research Center. (2014). Religión en América Latina: Cambio generalizado en una región históricamente católica. Recuperado de <https://www.pewforum.org/2014/11/13/religion-in-latin-america/>
- Quijano, A. (2007). Des/colonialidad del poder: El horizonte alternativo. Observatorio Latinoamericano de Geopolítica.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Antología esencial*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

MASCULINIDADES INSURGENTES EN LOS CRISTIANISMOS

Ángel Manzo Montesdeoca

¿Existe alguna relación entre violencia, religión y masculinidad? ¿Qué detonantes desencadenan la violencia masculina? ¿Es posible, frente a discursos que legitiman una masculinidad dominante en contextos religiosos, proponer masculinidades insurgentes? El presente artículo considera iniciar un diálogo sucinto e inconcluso a partir de estas interrogantes.

Violencia y religión

La violencia es una experiencia humana compleja que atraviesa todos los ámbitos de relaciones, convivencias e interacciones sociales. Han (2020), indica que esta nunca desaparece, sino que es proteica, es decir, está presente en distintas realidades y formas en el tiempo. Por sus implicaciones internas y externas, su comprensión demanda acercamientos interdisciplinarios diversos. Así, desde el psicoanálisis, la sociología,

la política y la ética se ha intentado considerar su naturaleza, sus manifestaciones y efectos colaterales e interdependientes ligados al poder y sus relaciones.

En la religión arcaica, la violencia está presente. Girard (2005) asegura que lo preventivo de la violencia es terreno de lo religioso. La religión tendría como objetivo “amainar la violencia y evitar su desencadenamiento, aunque sea por medio de la violencia” (pp. 16-34). De esta manera, se resalta la función de lo religioso en relación con la violencia, donde “los comportamientos religiosos y morales apuntan a la no-violencia de manera inmediata en la vida cotidiana, y de manera mediata, frecuentemente, en la vida ritual, por el intermedio paradójico de la violencia” (p.26-17).

La religión religa adeptos a sus creencias y construye imaginarios religiosos. Estos últimos son las ideas que nos hacemos de Dios, su verdad y nuestras creencias. Muchos de estos imaginarios se sustentan en interpretaciones masculinas, que hacemos los hombres. Son registros de aprendizajes que legalizan y perpetúan mitos sociales y religiosos donde se validan los machismos, así esos imaginarios se convierten en verdades incuestionables. En comunidades cristianas, estos se socializan, principalmente, a través de los discursos teológicos fundamentados en la Biblia, en los espacios de cultos y acción de la comunidad. De esta manera, adquieren sentido de autoridad sagrada, donde tienen principal atención las imágenes masculinas de autoridad, fuerza, dominio y poder.

El repensar la masculinidad

El sistema social subyace en uno patriarcal, en el que se construyen las identidades masculinas y los hombres asumen la violencia como elemento esencial y mandato de su identidad. En este horizonte, habría que preguntarse si la masculinidad,

al ser una construcción social, recibe a hombres violentos o hace violentos a los hombres. Si, al igual que el feminismo, la mujer no es, sino se hace, los hombres, desde su masculinidad, no son, sino se hacen. Y, si se hacen, a partir de la construcción sociocultural en la que están insertos, la violencia con la que se identifican en su hacer está más en el sistema que lo reproduce. Así, mientras más violento, más hombre es. El constructo social produce modelos de masculinidad.

Segato (2016) invita a considerar que el ejercicio de violencia no consiste tanto en sojuzgar a las mujeres u otros sujetos subalternizados, “no se trata de agresiones originadas en la pulsión libidinal traducida en deseo de satisfacción sexual, sino que la libido se orienta aquí al poder y a un mandato de pares o cofrades masculinos que exige una prueba de pertenencia al grupo” (p. 18). Por lo tanto, la violencia de género está más vinculada a la necesidad que tienen los varones de construirse a sí mismos, como se evidencia en los casos de abusos y violaciones en manada⁷⁶; reflejando la triada de agresión: contra las mujeres, contra otros varones y contra sí mismos (Kaufman, 1989).

Esta realidad ha llevado a que los estudios de las masculinidades contribuyan en la búsqueda de otras masculinidades, distintas, diferentes. Ahora bien, ¿cómo hacerlo en los mismos contextos religiosos, los cuales usan textos bíblicos para fundamentar discursos machistas y –desde una estructura patriarcal– refuerzan las violencias? Ante ello, será necesario rescatar aquellos relatos bíblicos que ofrecen otros imaginarios de masculinidad y dan sustento para replantear las masculinidades. Estas narraciones que aparecen invisibilizadas por la tradición interpretativa dominante pueden emerger como

76 <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/violar-manada-que-hay-detras-abusos-sexuales-grupo.phtml>

elementos discursivos de sentido, actúan como alternativas de resistencias y herramientas deconstructivas de aquellas masculinidades hegemónicas en la tradición cristiana.

Aproximaciones a masculinidades insurgentes en los relatos del cristianismo

¿Qué entendemos por una masculinidad insurgente? Más allá de las connotaciones que pudiera tener el término, en este caso se considera una masculinidad insurgente a la partir de lo que Butler (2020) plantea como la fuerza de la no violencia. Indica que “la no violencia no implica la falta de fuerza o la ausencia de agresión”, sino, más bien, una “estilización ética de la personificación, llena de gestos y modos, de la no acción, de maneras de convertirse en un obstáculo, de usar la solidez del cuerpo y su campo como objeto propio-ceptivo para impedir que continúe el ejercicio de violencia o desviarlo” (p. 37).

Además, “no existe práctica de la violencia que no negocie las ambigüedades éticas y políticas fundamentales, lo cual significa que la no violencia no es un principio absoluto sino el nombre de una lucha en curso” (Butler, 2020, p. 38). La fuerza de la no violencia opera en el mismo campo de acción de la violencia. Se presenta como una forma de resistencia, pero que carece de sentido sin un compromiso con la igualdad, que vincula la dependencia y la responsabilidad de lo relacional. Butler (2020) afirma que en la no violencia “hay una fuerza que surge de la debilidad putativa, que podría estar asociada al poder de los débiles, que incluye el poder social y político de instituir la existencia de aquellos que han sido anulados conceptualmente” (p. 38).

En los relatos del cristianismo, se pueden encontrar diversos textos que ofrecen modelos de masculinidades

insurgentes; consideremos el ejemplo de la masculinidad de José (Mt 1,18-25).

El texto mateano del nacimiento de Jesús, a diferencia del relato lucano, tiene como protagonista a José, lo cual es propio de sus intereses teológicos y contextuales. Lo que cuenta explica cómo Jesús llega a ser del linaje real de David, lo cual es posible, solo a través de José, quien acoge tanto a la madre como a su hijo, porque José es de linaje real (Rom 1, 3).

En la narrativa, María está comprometida para casarse con José, pero resulta embarazada de otro. La opción de José, de quien se dice era justo y no quería perjudicar a María, fue abandonarla (divorciarse) en secreto. Este hecho no puede ser asumido por José, ya que se trata de un atentado a los códigos de honorabilidad y, por ende, a su masculinidad, dado que aceptar un hijo que no es de su simiente (“linaje”) y que pertenece a otro representa un escándalo y una traición a los códigos sociales. Es necesaria la intervención divina que explique a José quién ha engendrado al niño en María (vs. 20). Además, se pide a José asumir la paternidad y poner una denominación designada (impuesto por la identidad del niño). De esta manera, él acoge el encargo, acepta a María como su esposa y a su hijo, se abstiene de intimidad sexual hasta que dé a luz al niño, a quien recibe como suyo al ponerle nombre.

¿Qué masculinidad se refleja en José? ¿Ante qué tipo de masculinidad estamos? Observamos una que se asume en contradicción con las costumbres y valores socioculturales impuestos al ser hombre del mundo mediterráneo del primer siglo. Se acoge a ella a costa del desprestigio “a la hombría”, por no cumplir el rol de “engendrar” y no contar con descendencia o linaje de su propia semilla. Es una masculinidad invitada a nuevas experiencias como la de acoger una paternidad sin un previo vínculo sexual con su mujer; es decir, admitir al hijo de otro. El “otro” que tanto asusta a la masculinidad hegemónica

no es aquí el impostor o el intruso, sino alguien con quien se puede compartir y cooperar en la dimensión divina.

José, permeado por la masculinidad imperial de su contexto, donde Roma había dominado y establecido su poder sobre los demás⁷⁷, se encuentra ahora impuesto por una experiencia divina que le asigna una paternidad sin participación directa. Solo una *masculinidad insurgente desde la fuerza de la no violencia* puede resistir a los epítetos y castigos por ir en contra de los mandatos sociales de la masculinidad de la época. En esta masculinidad insurgente, lo fundamental no es engendrar (poner la semilla) en la mujer, sino acoger. En su experiencia, el varón no es menos hombre por asumir el encargo de otro o las circunstancias ajenas. Dicha masculinidad implica que el hombre no se castiga a sí mismo, ni a la mujer ni al bebé, sino que asume que existen otras maneras de llevar a cabo un proyecto familiar, posible desde el amor y la acogida.

Entre otros relatos para considerar el análisis de masculinidades insurgentes, presentamos el siguiente cuadro:

| Relatos | Descripción |
|---|---|
| Masculinidad desde la acogida a la niñez (Mt 18, 1-6). | Una masculinidad que se interpela a partir de la afectividad con la niñez. |
| Masculinidad sin homofobias a partir de relaciones íntimas entre varones (Jn 13, 3-23). | En esta masculinidad, el varón se apropia de roles culturalmente designados a las mujeres, para acoger en su pecho a otro varón ⁷⁸ . |

77 “El imperialismo romano se impuso, con el triunfo de su modelo de masculinidad, dominando a las naciones conquistadas como a mujeres u hombres afeminados”, en Hugo Cáceres, Jesús el varón: aproximación bíblica a su masculinidad, p. 58.

78 Véase el relato narrativo Reimaginar al varón sin homofobias, en Cuentos teológicos (2021), Ángel Manzo Montesdeoca, pp. 163-168.

| Relatos | Descripción |
|--|---|
| Masculinidad de la fuerza y las dudas, Juan Bautista (Mt 3, 1-12; 11, 1-19). | La masculinidad que se descoloca por las circunstancias, desde la certeza del guerrero valiente hasta la duda del prisionero. |
| Masculinidad del cuidado entre hombres (Mt 8,5-13). | Un centurión que ama a su muchacho y vela por su sanidad proporciona rasgos de la fragilidad y afectividad en lo masculino. |
| Masculinidad y paternidad (Lc 15, 11-32). | Una masculinidad que construye paternidad no desde la violencia y el rigor, sino desde el beso y el abrazo. |
| Masculinidad y virilidad (Mt 19, 12). | Es posible pensar la masculinidad desde lo eunuco, aun cuando esta se construye desde lo simbólico de la virilidad falocéntrica. |
| Masculinidad y sensibilidad religiosa (Lc 10, 25-37). | Desde un horizonte interreligioso, la masculinidad puede reflejar sensibilidad, solidaridad y protección hacia el prójimo. |
| Cuerpos y masculinidades en vida, e infiernos (Lc 18, 19-31). | Es posible considerar los cuerpos de los hombres a partir de sus masculinidades en la relación con el poder (riqueza) y la debilidad (pobreza, enfermedad). |
| Masculinidad y acogida (Lc 19, 1-10). | La inclusión, como valor de masculinidad insurgente, puede propiciar encuentro en contextos de exclusión y racismo. |
| Masculinidades y reconocimientos (Lc 24, 13-35). | La socialización entre hombres, que permite los autorreconocimientos de lo velado, puede proporcionar otras miradas de masculinidad. |
| Masculinidad no mesiánica (Jn 7, 25-31). | Consideraciones para replantear la masculinidad del guerrero salvador. |

| Relatos | Descripción |
|--|---|
| Masculinidades de la fragilidad (Jn 18, 28-40). | Relato para revisar las paradojas de la fragilidad masculina como fuerza insurgente. |
| Masculinidad más allá del género (Jn 20, 11-31). | Repensar la masculinidad desde cuerpos glorificados, más allá de la construcción de género. |

Para el tratamiento con estos y otros relatos bíblicos –que cimantan masculinidades insurgentes abiertas a la no violencia y a la acogida de otras experiencias posibles para expresarse–, se exige la superación de lecturas fundamentalistas, las cuales clausuran el sentido de los textos, con miras a dar paso a lecturas creativas, sensitivas, abiertas a la vida, generadoras de diálogos interculturales entre los mundos donde se configuran las masculinidades, con el propósito de aportar desde la riqueza de su diversidad. El quehacer pedagógico se vuelve una acción desafiante y llena de aventuras, para posibilitar nuevos imaginarios que permitan vislumbrar otro orden, en el que la justicia, el amor y la solidaridad sean posibles en el ser y hacer hombres.

Pregunta para dialogar:

¿Qué desafíos encuentra la educación religiosa en las masculinidades insurgentes a las cuales se refiere este texto?

Autor: Ángel Manzo Montesdeoca

Ecuatoriano. Estudiante del Doctorado Interdisciplinario en Estudios Socioreligiosos de la Universidad Nacional, Costa Rica. Docente universitario en la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Correo electrónico: manzo_angel@hotmail.com

Bibliografía

- Abraham, S.; De Mori, G. y Knauss (eds). (2020). Masculinidades: desafíos teológicos y religiosos. *Revista Internacional de Teología Concilium*. Editorial Verbo Divino.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Éditions du Seuil.
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Ediciones Paidós.
- Cáceres, H. (2011). *Jesús el varón: aproximación bíblica a su masculinidad*. Editorial Verbo Divino.
- Girard, R. (2005). *La violencia y lo sagrado*. Editorial Anagrama.
- Han, B. (2020). *Topología de la violencia*. Editorial Herder.
- Kaufman, M. (1989). *La construcción de la masculinidad y la triada de la violencia masculina*. CIPAF.
- Manzo, A. (2021). *Cuentos teológicos: reimaginar desde el vientre*. Ediciones JuanUno.
- Román-López Dollinger, Á. (2016). Masculinidades y relaciones de poder. Pistas socio-teológicas para la construcción de masculinidades alternativas. En J. C. Chávez Quispe y A. E. Román-López Dollinger, *Poder(es) en contexto. Lecturas teológicas, socioculturales y de género en torno al poder* (pp. 157-186). ISEAT.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Editorial Tróficantes de Sueños.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.

RELIGIONES, CULTURAS Y SOCIEDADES

Nicolás Panotto

Dicen que la historia de las religiones es la historia de las sociedades y viceversa. Esto es porque la dimensión de lo sagrado se encuentra en el origen de todo grupo, de una u otra manera. Lo vemos en sus mitos fundantes; la diversidad de creencias presentes en todo territorio; la importancia de lo sagrado y lo religioso tanto en las vivencias como en las relaciones cotidianas; la inevitable referencia a la fe en nuestras conversaciones y debates políticos, culturales, académicos. Ahora bien, ¿por qué sucede esto?

Durante la modernidad, se ha reflexionado mucho sobre el lugar social de lo religioso. Las visiones generadas al respecto han sido generalmente críticas. Por ejemplo, se ha planteado que la referencia a lo religioso en las sociedades da cuenta de cuán “desarrolladas” son: serán más “primitivas” en la medida de que posean creencias ancestrales y mitos para dar cuenta de su existencia, mientras que serán más “avanzadas” si remiten a medios más “objetivos”, como la ciencia, la razón, la política, entre otras. De alguna forma, entonces, se establece

que el grado de importancia otorgada a divinidades y creencias sagradas, por un grupo, reflejaría su incapacidad de dar cuenta de sí mismo, sus posibilidades, sus demandas, etc. Toda proyección sagrada es una manera de evadir un proceso de autonomización. Cuanta más religión, menos “evolución”. La religión se admite, pero debe quedar restringida al campo de lo subjetivo, de lo supersticioso, mientras las cuestiones públicas, comunes, objetivas, deben ser responsabilidad de otros campos del saber.

Este prejuicio en torno al mundo religioso como algo arcaico, superficial y atrasado para dar cuenta de la “complejidad” de lo social, responde no solo a un intento de legitimar y priorizar otros campos como la ciencia, el racionalismo o el antropocentrismo, como instancias de mayor relevancia para el “progreso”, sino también vemos, en el fondo, una intencionalidad geopolítica y colonial: lo religioso se transforma en la representación de lo extraño, de lo ajeno, de aquellos grupos sociales o sectores geográficos particulares. En estos –“el Oriente”, los pueblos indígenas, lo popular, inclusive, los pobres–, la marginalidad, más que ser un fenómeno de exclusión socioeconómica que les atraviesa, es el resultado de mantener una cosmovisión espiritual y supersticiosa, antes que prácticas más “elevadas”, “culturales”, “desarrolladas”. En otros términos, esta concepción de lo religioso, las creencias y las espiritualidades responde a un conjunto de intereses coloniales, clasistas, patriarcales y racistas, que pretende naturalizar una serie de jerarquías sociales, económicas, culturales, raciales y de género, a partir –entre otros aspectos más– de un sentido estigmatizante de lo religioso.

Pero la historia nos mostró un giro distinto, tal vez inesperado. Las promesas de la modernidad, de la ciencia, de las verdades absolutas y universales establecidas en nombre del progreso, de las sociedades occidentales desarrolladas

mostraron su rostro más cruel, a través de las guerras, del nazismo, de la creciente desigualdad e injusticias que promueven los sistemas tanto económicos como políticos capitalistas y neoliberales que predicaron. Todo aquello que pretendió ser la solución de lo que supuestamente lo religioso no permitía ver en realidad estableció nuevos mecanismos para la explotación, la exclusión y la destrucción de nuestras sociedades, así como del medio ambiente, ya no en nombre de Dios o la Iglesia, sino del progreso, del poder, de la raza, de los intereses y privilegios.

Todo esto, contrariamente a lo que se elucubraba –por ejemplo, con la famosa frase: “el progreso hará que lo religioso sea algo cada vez menos necesario”–, dio lugar a una reconfiguración total del mundo religioso. El tiempo de postguerra se caracterizó por una visibilización de muchas espiritualidades y religiosidades de todo tipo, que coparon la opinión pública, las redes y que alcanzaron una expansión nunca vistas antes, gracias a los procesos de globalización. También asistimos a importantes hitos –con sus inherentes conflictos– que transformaron las visiones monopólicas de las expresiones religiosas hegemónicas, especialmente del cristianismo, como el Vaticano II, que abrió la puerta para un proceso de pluralización interna. Es, además, el tiempo de la expansión del islam y del budismo en Europa, como una respuesta a la crisis del cristianismo, de la emergencia de las “religiones orientales”, de prácticas *new age*; pero, sobre todo, de un conjunto amplísimo e incontable de religiosidades populares y de formas alternativas de espiritualidad. Muchas de ellas son construcciones híbridas y sincréticas, que respondieron a una gran demanda por nuevas formas de vivir las creencias, fuera de las estructuras y discursos tradicionales de las expresiones más reconocidas y oficiales.

Todos estos fenómenos nos muestran que hacia mitad del siglo XX se produce un profundo cambio en la manera de concebir las relaciones entre *lo religioso, las sociedades y las culturas*. Tal vez, uno de los elementos más importantes por considerar, a partir de lo acontecido es que, en verdad, la modernidad siempre estuvo equivocada con respecto a la relevancia de lo espiritual y religioso en la sociedad. Las personas siempre mantuvieron una profunda sensibilidad por lo sagrado, a pesar de y en paralelo con los cambios de las sociedades modernas. De alguna forma, fueron ciertos discursos científicos, políticos e intelectuales los que establecieron la existencia de este supuesto abismo; pero, la realidad de las sociedades, los grupos, los pueblos, iba por otra dirección.

Por ello, como dice el filósofo Gianni Vattimo junto a otros, lo que vemos en el siglo XX es una crisis en las formas tradicionales de creer, pero no del creer en sí. La dimensión de lo religioso, las búsquedas espirituales son parte fundamental de la existencia humana y las construcciones sociales, y ellas no se oponen a las transformaciones históricas, sino, más bien, las acompañan, inclusive, las potencian. Un error es leer que este “resurgimiento” de lo religioso en la segunda mitad del siglo XX nace como respuesta al “vacío” que quedó frente al horror de la guerra y la muerte, a modo de una especie de “religión como opio de los pueblos” resignificado. Lejos de ello, este fenómeno responde al hecho de que las promesas de la modernidad no contemplaron una antropología más amplia, en relación con la dimensión afectiva, ritual, simbólica y, como dice Paul Tillich, “profunda” de la existencia humana, donde el misterio, la alteridad, la búsqueda de algo “trascendente” no responde solo a cuestiones dogmáticas o teológicas, sino a elementos que forman parte de la apertura, las demandas, las búsquedas y las respuestas a los propios límites de la vida.

Todo esto cuestiona algunos preconceptos que hemos heredado con respecto a la relación religiones-sociedades-culturas. Primero, la idea de que lo religioso y la fe son componentes inmersos en la vida privada, mientras que “lo público” es algo intrínsecamente “secular” y “neutral” (es decir, sin atisbo alguno de influencia de creencias religiosas particulares), bajo el mando de una “clase política” especializada. Esta distinción, que tiene sus orígenes en el siglo XVII, fue también un mecanismo cuyo objetivo fue simplemente legitimar la supuesta “objetividad” y privilegio de un sector no eclesástico sobre las cuestiones sociales. La diferencia de “lo privado” igualmente recayó sobre las jerarquías de género, modelos de familia, la supresión de la sexualidad y las corporalidades, entre otras; todos estos ámbitos pasaron bajo la tutela de lo religioso (o, más particularmente, de la Iglesia cristiana) y marcaron una diferenciación entre lo político y lo no político, así como en quiénes lo administran.

Las dinámicas mencionadas dan cuenta no únicamente de las carencias que posee la distinción público-privado, sino también de su ignorancia sobre el hecho innegable de que lo religioso presenta una dimensión intrínsecamente pública, tanto en el sentido político-institucional (es decir, en su influencia sobre los Gobiernos, la política formal o el Estado) como en ser un marco a partir del cual se construyen identidades que aportan a los procesos de mutación social y que, inclusive, catalizan o promueven transformaciones socioculturales.

Finalmente, estos procesos de cambio nos llevan a pensar críticamente sobre lo que entendemos como “religión” en cuanto concepto. Dicho término también fue una invención de la modernidad, en su intento por delimitar el fenómeno de las creencias y la percepción de lo sagrado en un conjunto de lineamientos medibles y analizables. Aunque la idea de religión siempre acompañó las reflexiones sobre lo sagrado desde

el medioevo, no surgió hasta los estudios sobre religión, en el siglo XVIII, y, más aún, con la explosión de la antropología, a finales del siglo XIX (campo que se impulsó como disciplina gracias a las empresas coloniales y su indagación de “los otros” nativos). Esto llevó, por un lado, a demarcar tipos de religión, desde los supuestamente más desarrollados (como el cristianismo) a los más inferiores (como los de los pueblos indígenas o aquellos que no responden al esquema monoteísta). Por otra parte, lo religioso se transformó en un campo alejado de las dinámicas sociales, delimitado a lo dogmático y adherido tanto a las instituciones como a jerarquías oficiales.

Los procesos de cambio hoy han contrapuesto, por ejemplo, la diferencia entre religiones y espiritualidades. Mientras las primeras refieren a tipos de creencias más institucionalizadas (no por ello estáticas, ya que las expresiones más extendidas, como las monoteístas, viven procesos de transformación constante), las segundas remiten tanto a la acción como a la reapropiación de los sujetos y los grupos en construir su fe, sus creencias, en el día tras día, partiendo de los márgenes de lo establecido por las voces oficiales, construyendo sus creencias de formas dinámicas, entremezcladas, de manera fluida y en relación con las actividades, militancias y prácticas cotidianas de los creyentes. La noción de espiritualidad, en su diversidad de expresiones, nos permite ver cómo las creencias religiosas distan de ser un campo estático y cerrado sobre sí mismo, menos aún dogmático e institucional. Aquellas son, más bien, un conjunto de marcos de sentido que canalizan las vivencias de las personas y los grupos, no solo con base en sus demandas y circunstancias concretas, sino, inclusive, en su intento por redefinir y adaptar las creencias religiosas tradicionales.

Así como las creencias religiosas pueden expresar dinámicas sociales, de la misma manera son capaces de catalizar disputas de poder excluyentes y dañinas para la convivencia

democrática. Este es, precisamente, uno de los grandes problemas que afrontamos hoy, con el crecimiento de posiciones fundamentalistas que instrumentalizan el discurso religioso, no solo para anular la propia pluralidad de creencias, sino también de la diversidad que habita nuestras sociedades. Por esta razón, promover un concepto abierto, dinámico y heterogéneo de lo religioso y las espiritualidades conlleva, en el presente, una dimensión política, ya que ello cuestiona el monopolio de ciertas voces sobre las dinámicas de la sociedad, con sus creencias y heterogeneidades.

Preguntas para dialogar:

¿Qué cambios se están gestando en el mapa religioso de su país? ¿Cómo describiría la relación entre lo religioso, las espiritualidades y las cuestiones públicas? ¿Cómo deben ser abordados esos cambios y escenarios desde una educación religiosa inclusiva y no confesional?

Autor: Nicolás Panotto

Posee un doctorado en ciencias sociales, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Tiene numerosas publicaciones sobre temas relacionados con religión y política, teología y espacio público, estado laico. Es director de la organización Otros Cruces.

Correo electrónico: nicolaspanotto@gmail.com

RELIGIÓN Y POLÍTICA EN AMÉRICA LATINA

Andrey Pineda Sancho

Desde los inicios de la cultura, el factor religioso ha participado, en mayor o menor medida, en los procesos de construir, legitimar y reproducir los mundos sociales (Berger, 2006). De hecho, durante la mayor parte de la historia humana, este fungió como la principal fuente de visiones de mundo, sentido, creencias y prácticas culturales, así como de identidades colectivas. Tal factor tuvo capacidad de modelar la habitación del mundo de parte a parte y de darle, por tanto, un ordenamiento sagrado a la siempre precaria y contingente existencia social (Berger, 2006; Gauthet, 2005).

Dentro de esas sociedades, rápidamente surgieron instancias con capacidad de controlar, de forma hegemónica, los procesos de producción, reproducción y difusión de los elementos religiosos en el nivel societal, especialmente facultadas para satisfacer las necesidades religiosas de las poblaciones (Bourdieu, 2006). Esta prerrogativa les otorgó a tales instancias una gran preminencia sociopolítica y el privilegio

de regular (incluso a través de la coerción directa) el comportamiento de las colectividades. Ese fue el caso de la Iglesia católica desde el año 323 de la era común; luego de que Constantino declarara al cristianismo religión oficial del Imperio romano (Dussel, 1977).

A partir de la incorporación del cristianismo a las estructuras imperiales, este tendió a confundirse con ellas. El movimiento de ascendencia romana se convirtió, entonces, en una fuerza política particularmente potente y en un sistema legitimador de los poderes temporales occidentales (imperios, monarquías, etc.). Este devino en pieza clave del expansionismo de las monarquías e imperios europeos y, a su vez, se valió de él para extenderse por las distintas regiones del planeta.

Ningún otro proceso histórico revela tanto la imbricación entre el imperialismo y el cristianismo como la conquista de Abya Yala. En este proceso, el cristianismo católico, a través de la propia estructura eclesíástica, cumplió la misión de asegurar la dominación hispano-lusitana desde los planos simbólico e imaginario. En cuanto eje estructurante de la cultura invasora, el cristianismo aportó la principal vía para constituir una subyugación duradera (ya no solo física, sino también “espiritual”) de las poblaciones conquistadas; este se dio a la tarea de desarticular, ritual y simbólicamente, las culturas autóctonas del continente americano (Fornet-Betancourt, 1995).

En toda la América hispano-lusitana colonial, la Iglesia católica, como ente transmisor del cristianismo imperial, se convirtió en la principal fuente de los imaginarios sociales y las moralidades. Junto con las autoridades estatales, prescribió prácticas y creencias culturales; fomentó la aparición de identidades particulares; persiguió las disidencias religiosas, morales y culturales. Esto dio pie a un intento de homogeneización cultural y a una gran violencia. Hubo persecución de las cosmovisiones y de las prácticas culturales indígenas; las

expresiones religiosas alternativas, así fueran de origen cristiano, fueron combatidas e incluso las interpretaciones heterodoxas en el interior del propio catolicismo se desalentaron. Esta violencia, fomentada y apoyada por los poderes civiles, fue la norma durante todo el período colonial.

Con la llegada de las independencias latinoamericanas, a principios del siglo XIX, el sitio de privilegio ocupado por la Iglesia católica en lo político y cultural empezó a ser trastocado. Si bien muchos de sus agentes (sacerdotes, curas) jugaron un rol destacado en la constitución de los nacientes Estados, el carácter esencialmente moderno de los nuevos proyectos nacionales, poco a poco, erosionó la antigua preminencia sociopolítica de la institución eclesial y su poder de conducir, en conjunto con el Estado, los destinos socialmente compartidos y el comportamiento de las poblaciones.

La construcción de nuevas estructuras estatales, la incorporación de los Estados soberanos al sistema-mundo capitalista, los intercambios comerciales y culturales con países europeos no-católicos, la circulación de novedosas ideas políticas y religiosas, más la creciente hegemonía del liberalismo socavaron el poder político de lo religioso y precipitaron su transformación. Esto se tradujo, al mismo tiempo, en una pérdida relativa de dominio para la Iglesia católica, en la vida social de las naciones latinoamericanas. La Iglesia ciertamente no dejó de tener en ellas un lugar político privilegiado, pero nunca más lo tendría asegurado; en adelante, habría de luchar, contra los Estados y otros agentes socioculturales, para mantener vigente su influencia política y cultural.

En casi todos los países del subcontinente, esta pérdida se tradujo, entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, en el desarrollo sistemático de un catolicismo reaccionario e integralista; de un catolicismo que se propuso mantener o recuperar, según fuera el caso, su vinculación preferencial con

los poderes civiles y su posicionamiento hegemónico en todos los planos de la existencia social. Ante la dominancia política que tuvo el liberalismo durante esos años y como respuesta al avance del influjo modernizador en la mayor parte de nuestros países, la Iglesia católica impulsó una práctica política abocada a resistir las fuerzas que percibía amenazantes (liberalismo, socialismo, protestantismo, ateísmo, masonería, teosofía, educación laica, teoría de la evolución) y a reconstruir los cimientos de la civilización cristiana que había fraguado siglos atrás. Surge, entonces, “un catolicismo que quiere [volver a] ser triunfante y que quiere llegar a dominar la enseñanza, la política y la economía; todo lo que pueda dominarse” (Dussel, 1977, p. 67).

Para conseguir sus propósitos, la Iglesia amplió sus espacios sociales de incidencia y fomentó el protagonismo de nuevos agentes. Dejó de apostarle únicamente a su vinculación formal con el Estado y se involucró, desde el ámbito de la sociedad civil, en la creación de periódicos, la constitución de partidos políticos de inspiración católica (democracia cristiana) e incluso en la organización de sindicatos y asociaciones obreras de orientación cristiana (doctrina social de la Iglesia). Buena parte de estas iniciativas fue liderada por laicos católicos y no por sacerdotes.

El agotamiento de los regímenes liberales y el consecuente ascenso de proyectos nacionales de carácter populista, entre las décadas de 1930 y 1960, le dieron un impulso momentáneo y parcial a este integralismo católico. En varios países del subcontinente, como Argentina, Brasil y Costa Rica, la Iglesia católica fue capaz de recuperar, bajo instancias de los poderes estatales, algunas de las prerrogativas político-culturales que perdió durante el auge de los liberalismos y se posicionó, con relativa comodidad, como un ente legitimador de los gobiernos populistas; aun cuando estos tomaron derroteros

autoritarios (Dussel, 1977). La Iglesia hizo suyos los fines de los proyectos populistas y estos últimos contribuyeron a (re) impulsar la causa católica. No obstante, la pronta caída de los populismos y la indetenible secularización de las sociedades del área, rápidamente, revelaron el carácter parcial, si se quiere efímero, de los triunfos obtenidos por el catolicismo integralista durante aquellos años de inestabilidad política y social.

Sin embargo, a pesar del fracaso del proyecto integralista, la Iglesia y el cristianismo católico continuarán siendo fuerzas políticas importantes en el interior de las sociedades de la región. Con el desplome de los experimentos populistas a manos de regímenes militares de orientación conservadora (en lo económico, moral y religioso), la institución eclesial católica se vio en la encrucijada de legitimar las dictaduras o de asumir una posición de crítica profética ante ellas.

Ante el avance paralelo de los regímenes militares conservadores y de los proyectos políticos de izquierda, entre los decenios de 1960 y 1980, los sectores militantemente católicos de las sociedades latinoamericanas asumieron todo tipo de posiciones; variables, según el contexto y la trayectoria sociopolítica del catolicismo en cada país. Mientras algunos sectores procuraron defender los privilegios que aún conservaba la Iglesia en las distintas naciones y el ordenamiento oligárquico imperante en casi todas ellas, otros se posicionaron a favor de las reivindicaciones populares; incluso a riesgo de entrar en confrontaciones con los militares y de ser perseguidos por ellos. En algunos casos, esta postura alimentó una praxis directamente comprometida con la transformación social y las causas políticas abrazadas por los movimientos populares e insurgentes.

Durante esas décadas, se conformó, en América Latina, un “cristianismo liberacionista” (Lowy, 1999) que se mostró solidario con las luchas populares y coexistió con las corrientes

conservadora y reformista, en el seno de la propia Iglesia. Esta novedosa forma de cristianismo emergió en un clima de gran fricción social y en medio de un mundo políticamente bipolar; uno en el que las utopías socialistas alimentaban los anhelos de justicia e igualdad social. Las Comunidades Eclesiales de Base (CEB) y la Teología Latinoamericana de la Liberación, ambas surgidas durante la década de 1960, fueron las dos expresiones más emblemáticas de este cristianismo.

Aunque la importancia del “cristianismo liberacionista” en América Latina mermó durante los 80 y 90, como consecuencia de la extinción de los proyectos populares autóctonos y de la caída del bloque socialista, y a pesar de que nunca logró romper la hegemonía de las corrientes tanto conservadoras como reformistas en el interior de la Iglesia, su aparición, sin duda alguna, diversificó las posturas ideológicas del catolicismo y ensanchó el repertorio de prácticas sociopolíticas sustentadas por este. El “cristianismo liberacionista” mostró, como ninguna otra corriente, que la Iglesia no se agota en su dimensión institucional y que ni siquiera esta debe ser concebida en términos monolíticos.

De hecho, es importante notar que dicho cristianismo no fue patrimonio exclusivo de la experiencia católica, sino que tuvo manifestaciones en algunas corrientes del protestantismo; especialmente, entre las denominaciones pertenecientes al llamado “protestantismo histórico”. Después de haber apoyado los proyectos políticos liberales de finales del siglo XIX y principios del XX, algunos sectores de esta tradición empezaron a simpatizar con los pedidos de justicia social que proliferaron en América Latina entre las décadas de 1960 y 1980. Aunque rara vez asumieron el lenguaje político de la izquierda marxista, esos sectores se comprometían con los movimientos populares y reivindicaban la necesidad de darle un giro radical a la práctica del cristianismo (Bastian,

1994). Bregaron por un cristianismo liberador, contextualizado y ecuménico.

Sin embargo, la incidencia de las posturas descritas en el mundo protestante latinoamericano fue más bien limitada y eclipsada por el extraordinario auge que en aquellos años comenzaron a tener las denominaciones evangélico-pentecostales, en su gran mayoría, de orientación política conservadora. Estas crecieron exponencialmente entre los segmentos sociales que el cristianismo liberacionista quería representar (personas empobrecidas, territorialmente desarraigadas, víctimas de violencia) (Lowy 1999) y, con su crecimiento, le restaron peso cultural tanto a los protestantismos históricos como al tradicional catolicismo (Bastian, 1994). Sobre la base de una práctica religiosa preponderantemente comunitaria, afectiva y experiencial, así como de una teología premilenarista que invitaba al fatalismo social y a la resignación ante el orden de cosas dado, estas congregaciones se arraigaron entre los subalternizados de las sociedades latinoamericanas y transformaron, de forma definitiva, el panorama religioso del subcontinente.

Además de la “ventaja” que entonces le sacó la experiencia pentecostal a la oferta liberacionista, esta fue capaz de sobrevivir al agotamiento de los proyectos revolucionarios e insurgentes, al igual que a las transiciones democráticas y neoliberales dadas en distintos países latinoamericanos durante las décadas de 1980 y 1990. Ello resultó así, en virtud del “apoliticismo” que ha distinguido a dicha experiencia a lo largo de la mayor parte de su trayectoria y de la vigencia de muchas de las condiciones que sustentaron su crecimiento primigenio: los pentecostalismos proliferan en contextos signados por la marginalidad, la exclusión, la desigualdad social y la violencia.

En los últimos años, el propio éxito conseguido por los pentecostalismos en los planos religioso y cultural de las sociedades latinoamericanas ha dado pie al surgimiento de nuevas

tendencias. Conforme lograron posicionarse en culturas que en principio les eran hostiles y aumentaron su presencia cuantitativa en los distintos países de la región, los pentecostalismos adquirieron nuevos rasgos, se acercaron a grupos sociales novedosos (de estratos medios y altos) y modificaron parcialmente algunas de sus creencias teológicas y políticas. Sus desarrollos más recientes han abandonado el premilenarismo estricto y han abrazado un método atenuado de posmilenarismo, que invita a las personas creyentes a involucrarse en la construcción del Reino de Dios en la Tierra, a defender los principios cristianos en el ámbito público y a transformar las instituciones sociales a partir de tales principios (Pérez, 2017).

Desde el restablecimiento de las democracias en Latinoamérica, esta nueva corriente extendió el accionar pentecostal más allá de los campos eclesiales y pastorales; ello, mediante la ampliación de su presencia en medios de comunicación, del posicionamiento de sus representantes en la esfera pública y de la creación de partidos políticos (Freston, 2001). Con esto, se procuró aumentar la influencia pentecostal sobre la conformación del devenir de las sociedades del área.

Si bien el alcance de esta politización ha sido limitado, los sectores pentecostales han logrado ganarse un espacio fijo en las discusiones públicas que tienen lugar en los distintos países del subcontinente. En algunas naciones, han podido construir bloques parlamentarios cuasi permanentes, mientras que en otros han estado muy cerca de alcanzar la conducción directa del Estado (Pérez, 2017). Lo cierto, en cualquiera de los escenarios, es que su impronta política no ha pasado desapercibida.

Para la Iglesia católica, por ejemplo, la politización aludida ha representado un nuevo reto, pues ya no solo debe luchar por mantener su vinculación preferencial con los Estados de la región, sino que ahora está obligada a pelear por que

permanezca vigente su influencia societal. Esto, en un medio cultural cada vez más diverso y en el que las religiones públicas se han multiplicado de forma notoria.

Desde los años 80, el catolicismo y los sectores evangélicos pentecostales extendieron sus viejas disputas religiosas hacia el plano político y, en ambos planos, han competido para recuperar, mantener o aumentar su poder. El problema para las dos corrientes es que, además de luchar entre sí, han debido enfrentar el avance de la secularización en muchas sociedades de la región y una progresiva tendencia al pluralismo axiológico o moral entre las poblaciones del subcontinente. La propia diversificación religiosa relativizó la credibilidad de las opciones en pugna y, al mismo tiempo, provocó que muchas personas empezaran a ubicarse en los márgenes de la tutela religiosa institucional; situación que, irremediablemente, ha minado el poder societal de los agentes religiosos.

En la medida en que pierden capacidad de incidir de forma directa en los Estados y de prescribir el comportamiento de las poblaciones, más beligerantes se vuelven las posiciones políticas de las corrientes religiosas con mayor arraigo social. En general, estas han asumido una actitud reactiva ante el cambio cultural y han desarrollado una práctica orientada a resistirlo. Tanto en las filas del catolicismo como en las del pentecostalismo, sobresale un accionar político conservador con una marcada preocupación moral. La gran inquietud de estos agentes ya no reside en cuestiones relativas al rumbo socioeconómico de los países o a las condiciones de vida de las poblaciones, sino que recae en el proceso de autonomización moral que viven las muchas personas, el cual suele ser leído por dichos sectores como un signo de relativismo y decadencia morales.

El auge de las reivindicaciones feministas y la politización de las poblaciones sexualmente diversas, en la mayor parte de los países del subcontinente, han sido de las principales

causas tanto de la autonomización moral de las poblaciones como del giro reactivo y moralizante que han asumido las expresiones religiosas institucionales con mayor poder político y social (Vaggione, 2009). Hoy la politización de la sexualidad y de lo religioso son dos procedimientos concomitantes; el segundo, usualmente, ha corrido detrás del primero o ha tratado de adelantarse a su avance.

Preguntas para dialogar:

¿Pueden los imaginarios, los valores y las prácticas religiosas contribuir a la construcción de sociedades latinoamericanas más justas, igualitarias y legítimamente diversas? De ser posible, ¿cuál papel podría o debería tener la educación religiosa en dicho proceso?

Autor: Andrey Pineda Sancho

Costarricense. Licenciado en sociología y maestrando en historia por la Universidad de Costa Rica. Labora como investigador en el Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo de la UNED, donde desarrolla una línea de estudios orientada a desentrañar el carácter político de lo religioso y las relaciones entre religión y política en las sociedades mesoamericanas.

Correo electrónico: andreypineda@gmail.com

Bibliografía

- Bastián, J. (1994). *Protestantismos y modernidad latinoamericana. Historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. (2006). *El dosel sagrado. Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona: Editorial Kairós.

- Bourdieu, P. (2006). Génesis y estructura del campo religioso. *Relaciones*, XXVII(108), 29-83.
- Dussel, E. (1977). *Desintegración de la cristiandad colonial y liberación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Fornet-Betancourt, R. (1995). El cristianismo: perspectivas de futuro en el tercer milenio, a partir de la experiencia de América Latina. *Revista Pasos* 51, 1-8.
- Freston, P. (2004). *Evangelicals and politics in Africa, Asia and Latin America*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gauchet, M. (2005). *El desencantamiento del mundo. Una historia política de la religión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Lowy, M. (1999). *Guerra de dioses: religión y política en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Pérez, J. (2017). *Entre Dios y el César. El impacto político de los evangélicos en el Perú y América Latina*. Lima: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- Vaggione, J. (2009). *Sexualidad, religión y política en América Latina*. Río de Janeiro: Diálogos Regionales.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UN COMPROMISO CON LA TRANSFORMACIÓN

Evelyn Cerdas

La paz es un derecho humano, un valor, una praxis y una forma de vida que debe ser parte de toda propuesta educativa, específicamente, de la denominada educación para la paz. Esta es clave para la transformación del ser humano y de la realidad social que integra.

La educación referida prioriza la vivencia, la empatía, la afectividad y el aprendizaje significativo y crítico. Se realiza a través de la reflexión y de la experiencia de situaciones reales que afectan a las personas, la realidad social y las interacciones humanas. Es una formación transformadora y, por lo tanto, tanto crítica como dinámica, características que deberían hacerse realidad en formas de mediación pedagógica favorecedora de crear espacios participativos, vivenciales, lúdicos y dinámicos.

La educación para la paz no puede ser vista de manera aislada de las realidades humanas, sociales, políticas y culturales, sino que es preciso situarla, tener como referencia los contextos sociales en los que los seres humanos se van

construyendo. Es en ellos en los cuales se logra identificar y visibilizar las manifestaciones de violencia y opresión que vulneran los derechos de las personas y los grupos, de modo que se pueda leer la realidad de forma crítica y generar propuestas, a partir de las vivencias y las situaciones humanas.

La educación para la paz se concibe como proceso de concienciación acerca de la necesidad de mejorar y de aprender nuevas formas para convivir, así como de generar nuevas actitudes y prácticas para la vida en la paz. Ellas se vinculan con el desarrollo de habilidades para resolver conflictos, capacidades para comunicarse sin violencia, la solidaridad como un modo de vida, el respeto y el reconocimiento de la dignidad humana. Esta formación pacífica es un procedimiento de crear conciencia constante en las personas y la sociedad, orientado a que aprendan a vivir juntas. Implica la creación de espacios de aprendizaje para desaprender la violencia y para vivenciar la paz en las relaciones humanas (Velázquez, 2001).

En dicha búsqueda, la educación para la paz pretende contribuir a que los seres humanos entiendan la importancia de que cada quien se comprometa con las diversas maneras de lograr la paz, es decir, de vivir de forma más cooperativa, respetuosa y solidaria, cultivando actitudes relacionadas con el diálogo, el amor y la comprensión. Más que transmitir conocimientos, la educación para la paz busca que se desarrollen competencias sociales y que cada persona y comunidad asuma e interiorice una responsabilidad en la construcción de una cultura pacífica.

Por lo tanto, se trata de una pedagogía que no es neutral, sino que incide en que las personas cuestionen la forma de ser y hacer la realidad en la que están. Involucra preguntarse cuáles son las violencias que afectan la realidad y cuál es la sociedad que deseamos construir. Tal pedagogía ayuda a reconocer la necesidad de que las personas aprendan a vivir

juntas y participen conscientemente en un proceso orientado a desaprender la violencia y vivenciar la paz en las relaciones humanas (Velázquez, 2001). Además, se fundamenta en valores y principios que no solo promueven una convivencia pacífica, sino que estimulan la reflexión crítica ante la realidad y proponen nuevas alternativas, frente las condiciones que vulneran la dignidad de cada ser humano.

Lo que se promueve, entonces, es una educación para la paz crítica, porque busca, por medio de la conciencia, visibilizar y reconocer las circunstancias que oprimen y explotan a las personas y a los grupos. Pretende que las personas se reconozcan en las violencias y actúen a través de la resistencia no-violenta. Es un proceso que cuestiona las estructuras sociales y la agresión estructural que oprime con diversas formas de poder casi siempre ocultas. En este contexto, la educación para la paz propone estrategias de liberación, pues es también una educación para la libertad.

Uno de los propósitos de la educación para la paz es que cada persona pueda ver críticamente la necesidad de una sociedad más justa y pacífica. Además, trata de hacer explícitos *saberes para la paz*, de tal manera que se incluyan allí las historias de los vencidos, las víctimas, los oprimidos.

A partir de estos elementos, se puede hablar de un camino que conduce a la comprensión de la realidad política, económica, cultural y social; a una visión crítica de las relaciones y situaciones que limitan la realización de la paz; al reconocimiento de las condiciones para una vida sin violencia; a la identificación de las distintas manifestaciones de la agresión estructural, como la pobreza, la falta de acceso a la educación, las desigualdades salariales basadas en género, el sistema patriarcal, entre otras.

La educación para la paz permite transitar de la opresión a la libertad y al empoderamiento; de las conductas y actitudes

violentas hacia las que son pacíficas; del odio y la venganza al amor y la comprensión; de la exclusión a la igualdad, la participación y la inclusión; de la inequidad y la injusticia a la equidad, la solidaridad y la justicia social.

En este proceso, es esencial que las personas se comprendan y reconozcan como sujetas de derechos, capaces de demandar su cumplimiento y luchar por estos. La educación para la paz genera condiciones para que cada persona pueda transformar su forma de actuar, pensar y ver la realidad; reconocer que tiene voz y una historia propia que contar (y, por lo tanto, no cuenta esa historia desde posicionamientos dominantes o hegemónicos). Contribuye a formar un ser humano que se conciba y acepte como merecedor de derechos desde su diversidad cultural, sus luchas, sus resistencias, su condición (indígena, mujer campesina, migrante). No se trata solo de admitir los propios derechos, sino también de realizarlos y defenderlos, lo cual implica que cada quien reflexione, con criterio, acerca de su propia realidad económica, social, política y cultural, así como de la del país y de la región.

Así, la educación para la paz se constituye como un proceso de aprendizaje en el cual los seres humanos son protagonistas del cambio de las realidades evocadas, porque la formación cree en el potencial humano para construir la paz y prevenir la violencia, así como en la autonomía de las personas y su capacidad tanto para transformarse como para transformar.

La misma concepción de sujeto de derechos conlleva a un reconocimiento individual de responsabilidades hacia el autocuidado, el cual posibilita a cada persona defenderse de las violencias que vulneran sus privilegios. Este es un compromiso individual de cada ser humano. Asumir tal autocuidado conlleva rechazar la agresión desde el ser, desde las resistencias, desde el enfrentamiento de las violencias históricas contra la

niñez, las mujeres, los pueblos indígenas, etc., justificadas por la cultura dominante.

En vínculo con el autocuidado, es importante el reconocimiento y la aceptación de la corresponsabilidad social, del cuidado de las personas con las cuales se convive, ese que es consecuencia de la interiorización y la reflexión sobre el compromiso individual que se tiene con otros. De acuerdo con Comins (2008, p. 25), “Educar en el valor del cuidado como valor de ciudadanía implica una educación en el sentimiento de responsabilidad por lo que ocurre a nuestro alrededor”. El cuidado y la corresponsabilidad engloban, para cada persona, un proceso de reflexión e interiorización que lleva a cuestionar su rol en los espacios colectivos (familia, grupo, comunidad, sociedad) y a discernir tanto las actitudes como las acciones necesarias para construir la paz.

Para concluir, es trascendental recalcar que cada ser humano es responsable de incluirse en este proceso de aprendizaje y transformación; de asumir un compromiso que posibilite luchar por condiciones más justas, por la igualdad y la libertad; de generar vida y crear relaciones humanas que la potencien; de resistir frente a las manifestaciones de la violencia; de sumarse a espacios de evolución social, mediante la participación, la comprensión y el diálogo.

La educación para la paz se fundamenta en una pedagogía para la vida, la libertad, el respeto por los derechos humanos y el reconocimiento de la dignidad intrínseca de cada ser humano. Está orientada a la construcción de relaciones más armoniosas y comprometidas con nuevas formas de vivir y convivir.

Pregunta para dialogar:

¿Qué podemos hacer para que la educación religiosa contribuya al fortalecimiento de una cultura de paz?

Autora: Evelyn Cerdas Agüero

Es costarricense, doctora en educación, por la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica; máster en derechos humanos y educación para la paz, por la Universidad Nacional, Costa Rica. Actualmente, ejerce la docencia en la Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz y en la Maestría en Estudios Latinoamericanos. Es directora-editora de la Revista Latinoamericana de Derechos Humanos en el Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA); también, investigadora y extensionista en el IDELA, coordinadora del Proyecto Comunidades Educativas que Construyen Paz y del Proyecto Revista Latinoamericana de Derechos Humanos.

Correo electrónico: evelyncer@yahoo.com

Bibliografía

- Comins, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Documentos de trabajo 2. Barcelona: Icaria Editorial, Recuperado de <http://www.ceipaz.org/images/contenido/2.%20Estica%20del%20cuidad0-%20IreneComin.pdf>
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular,.
- Velázquez, C. (2001). Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. *Efdeportes*, 7(36). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd36/paz.htm>

VIOLENCIA RELIGIOSA

Alberto Rojas Rojas

La violencia religiosa es una agresión consciente sobre personas o poblaciones, la cual se ejerce en nombre de Dios o de algún principio que se considera sagrado. Se establece en relaciones de subordinación. La persona, grupo u organización agresora posee recursos o instrumentos materiales y religiosos, para desplegar la violencia, sobre quienes están sometidos, o bien no cuentan con las condiciones para hacer valer su integridad, su visión de fe y sus derechos.

Para aplicar esta violencia, los que la emiten hacen uso de una autoridad simbólica, que ellos afirman es dada por Dios o la justifican como obediencia irrestricta a la voluntad divina.

El objetivo de la violencia religiosa es someter la voluntad de personas o poblaciones, para que acepten dogmas, prácticas, moral y creencias de los agresores. En este marco, se busca el acatamiento absoluto a la autoridad religiosa o cortar la desobediencia y las interpretaciones que se salen de la regla de la autoridad establecida.

Así, lo fundamental en este tipo de violencia es justificar su uso sobre la base de lo que quiere Dios para las personas,

una determinada interpretación de un texto sagrado y la autoridad religiosa conferida a quien ejerce la agresión. Con esta base, la violencia religiosa usa diferentes medios para agredir:

- Físicos. En una familia, pueden ser correas o fajas, golpes con puños o piernas. En poblaciones, pueden ser armas. También, puede ser la amenaza del uso de estas herramientas para producir dolor.
- Económicos. Consisten en cortar el suministro de recursos necesarios para la reproducción sana de las personas o los grupos humanos. Por ejemplo, frenar u obstaculizar el suministro de dinero, medicinas o alimentos, o restringir el acceso a servicios públicos fundamentales.
- Sexuales. La violación, los abusos deshonestos y la manipulación de la voluntad sexual son mecanismos que se utilizan para hacer sentir el poder pleno sobre la voluntad de las personas. Se puede generar, así, un doble goce en el agresor: el propio del placer sexual y el del dominio y el control total de la voluntad de las personas dominadas.
- Socioafectivos. A partir de los argumentos y señalamientos de una autoridad religiosa, se estigmatiza y culpabiliza a personas, grupos humanos o poblaciones para que reciban, por parte de los demás, una apreciación negativa marcada por el rechazo y la desintegración social. La situación es todavía más radical, cuando la persona agredida religiosamente asume una autopercepción de rechazo y culpabilización de sí misma y se siente merecedora del castigo divino.

En este último aspecto, es necesario tener en cuenta la manera en cómo procede la violencia religiosa, sobre todo, en

ámbitos de reproducción cotidiana como las familias, las comunidades y las agrupaciones de fe (las iglesias, por ejemplo).

Lo primero es que la violencia la ejerce, por lo general, una persona o un grupo jerárquico que, en la agrupación, cuenta con una autoridad no cuestionada, para interpretar textos sagrados o una tradición doctrinal; esta se convierte en la interpretación oficial que aceptan los demás.

Segundo. Cuando una persona o un conjunto de ellas expresan opiniones, realiza acciones que se salen de la normativa oficial, o bien cuestiona la autoridad, se señala y sus opiniones o sus conductas son juzgadas por parte de la autoridad constituida.

Tercero. Luego, quien ejerce la autoridad utiliza acusaciones y argumentaciones religiosas y morales, con el fin de someter a un juicio público a la persona o al grupo de personas que se ha salido de la norma o ha cuestionado la autoridad. Así, se trata de degradar, estigmatizar y separar a los “salidos de la regla”, así como de culpabilizarlos de acciones pecaminosas, inmorales o de herejías que socaban su relación con lo divino y que, por tanto, ponen en peligro la sana doctrina o las sanas costumbres morales de la familia, la agrupación religiosa o la comunidad. Esto se hace siempre en nombre de un principio sagrado superior, como la obediencia a la voluntad de Dios; al texto sagrado; a la sana doctrina; a la salud espiritual y la moral de la familia o la agrupación; a las buenas costumbres, entre otras.

Cuarto. Se culpabiliza a las personas y se les castiga por medio del escarnio público o con la desintegración social. Son asediadas hasta que se sientan culpables y reconozcan sus acciones erradas, pidan perdón y se sometan, nuevamente, a la autoridad y a las normas oficiales. Si no lo hacen, se les condena, separándolas definitivamente de la agrupación o de la familia.

La violencia religiosa puede producir angustia, tensión emocional, estrés, desintegración, culpa, depresión y pérdida del sentido de la vida. Este tipo de agresión, estandarizada, se produce y reproduce en familias, organizaciones religiosas o iglesias con fuertes jerarquías, que fundamentan sus creencias y prácticas en dogmas inquebrantables, que practican una obediencia disciplinada la cual raya en el control de las conductas de sus integrantes.

Para enfrentar y prevenir la violencia religiosa, es importante:

1. Conocer los derechos fundamentales de las personas y cultivar el amor propio.
2. No participar en estructuras sociales y religiosas que fomentan el sometimiento y la obediencia ciega a sus autoridades.
3. Promover estructuras organizativas y eclesiales horizontales, mediante las que sus integrantes pueden realimentar e influir en quienes ejercen la dirección; sistemas en los cuales se practica la rendición de cuentas de los dirigentes a las personas que conforman la comunidad, la iglesia o agrupación religiosa.
4. Reconocer que toda idea de lo sagrado es una interpretación de personas en un contexto determinado; es una apreciación humana particular, entre muchas otras que existen. Por lo tanto, todas las interpretaciones y visiones religiosas deben estar sometidas a una valoración ética permanente, sobre todo, a partir de las consecuencias que tengan en la vida de las personas. Es necesario alejarse y establecer medidas de prevención ante pareceres, prácticas y estructuras religiosas que limiten, vulnere o violenten los derechos y la integridad social, psicológica, física y económica de los seres humanos. Especialmente,

hay que tener mucho cuidado de nociones que limitan los derechos y la humanidad de personas o grupos vulnerables.

5. En otras palabras, lo sagrado siempre trasciende cualquier interpretación. Las apreciaciones de lo divino y de textos sagrados permanentemente son aproximaciones que se deben respetar y escuchar. Sin embargo, toda opinión de este tipo y su práctica consecuente se deben valorar basadas en sus efectos en la integridad de las personas y en la forma con la que posibilitan o niegan el disfrute de los derechos fundamentales.
6. Siempre es preciso tener en cuenta que cerrarse en los dogmas propios y despreciar, descalificar o restarle dignidad a quien tiene otras creencias y prácticas de fe es una de las bases fundamentales de la violencia religiosa. Otro eje que reproduce este tipo de agresión es tomar tanto la moral como las creencias religiosas particulares de una sola visión a modo de parámetro para establecer las normas que rigen en toda la sociedad y obligar, así, a la totalidad de la población a acatar, por ley, prácticas fundamentadas en creencias religiosas específicas.
7. La convivencia y el cuidado mutuo nos protegen de la violencia. Cultivar relaciones de apoyo –con personas que escuchamos y nos escuchan; que cuidamos y nos cuidan; que promuevan respeto, aprecio y aceptación por lo que somos– es una vacuna contra la violencia de cualquier tipo. Entre estas relaciones, es fundamental hacer público cualquier tipo de agresión religiosa que sintamos en contra de nuestra integridad o de la de otras personas. Lo recomendable es enfrentar la violencia acompañados y apoyados por quienes nos quieren, valoran y respetan. En lo posible, nunca hay que enfrentar en soledad la agresión.

8. Es importante cultivar un espíritu religioso que se caracterice y manifieste en el cuidado, la compasión, el perdón, la ecuanimidad, la comprensión, la solidaridad, la equidad y la justicia para todo ser humano, con el cual se erradica la violencia y la agresión de cualquier tipo.

Preguntas para dialogar:

¿Cuándo podemos reproducir violencia religiosa en nuestras vidas?

¿Cómo generar familias, comunidades y ambientes educativos libres de violencia religiosa?

Autor: Alberto Rojas Rojas

Es sociólogo, comunicador y teólogo. Actualmente, dirige la Escuela Ecuiménica de Ciencias de la Religión (Universidad Nacional, Costa Rica).

Correo electrónico: albertorr13@gmail.com

SECCIÓN 6:

APORTES PEDAGÓGICOS

PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

María Cecilia Leme Garcez

La *pedagogía intercultural* es aquella que incorpora y asume una perspectiva educativa particular de reconocimiento, promoción y vivencia de la diversidad cultural. Como práctica pedagógica, es una experiencia eminentemente educativa, que busca generar procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de desarrollo y crecimiento de las personas, para que adquieran recursos internos y habilidades tanto cognitivas como afectivas, con el fin de conocer sus raíces culturales y de comprender, respetar y enriquecerse mediante las múltiples expresiones culturales que conforman el escenario social. Como práctica intercultural, la pedagogía intercultural se nutre de reciprocidades entre culturas diferentes y siembra vivencias de respeto y aceptación de las diversidades culturales, que caracterizan y enriquecen la convivencia humana.

Más que un concepto, la pedagogía intercultural son vivencias, con-vivencias, oportunidades, miradas y escuchas educativas que acontecen en el encuentro de culturas diversas.

Cada vez más, nuestras sociedades están interconectadas e interdependientes, sea a través de las redes virtuales o por medio de los múltiples y crecientes procesos de globalización. Sin embargo, la interconexión y la interdependencia planetaria, aunque se manifiesten en los hogares, comunidades y centros educativos, no garantizan el respeto a las diferentes expresiones culturales ni tampoco contribuyen, necesariamente, a que la multiculturalidad se convierta en con-vivencia y conversación intercultural. En ello, reside la importancia y el rol de la pedagogía intercultural: suscitar una educación que reconozca la legitimidad de las otras personas y culturas –*otredades*–, para que el diálogo entre las diversidades acontezca.

En América Latina y el Caribe, la pedagogía intercultural ha priorizado rupturas teóricas con la noción eurocentrada, es decir, ha buscado romper con los fundamentos educativos importados de otras latitudes, para encontrar sus raíces en la multiplicidad y la riqueza de las culturas presentes en el continente latinoamericano y caribeño. Esta ruptura propuesta por la pedagogía intercultural es necesaria, pues la lógica colonialista instalada en los sistemas educativos impuso una jerarquía y un privilegio de algunos saberes, aquellos que legitiman conocimientos y metodologías científicas y eurocéntricas, en detrimento de otros.

Raúl Fonet-Betancourt se refiere a América Latina como un *mosaico cultural*:

Para nosotros, no es América el lugar histórico donde, como se suele repetir con insistencia interesada, se encuentran solo dos mundos. América no es el resultado del encuentro de dos mundos. Es, más bien, complejo mosaico de muchos pueblos y del comercio de otras tantas tradiciones. Por eso, se impone un movimiento de aprendizaje que nos permita ‘des-cubrir’ realmente la realidad americana en su originaria pluralidad (1994, p. 40).

Por otro lado, Catherine Walsh cuestiona la perspectiva intercultural funcional, aquella que asume una inclusión culturalista manejable en la sociedad, y propone el abordaje de una interculturalidad crítica. Según esta autora, para entender la interculturalidad y, por lo tanto, la pedagogía intercultural, no se debe partir del problema de la diversidad o diferencia en sí ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista. Lo deseable, de acuerdo con Walsh, es asumir que la interculturalidad representa un llamamiento de las personas y desde las personas que han sufrido procesos históricos de sometimiento, como también de sus aliados y de los sectores que luchan por la refundación social, al igual que por la construcción de mundos otros (2012, p. 65). En este sentido, la pedagogía intercultural latinoamericana y caribeña, además de ser una práctica educativa, es también una práctica política, teórica, ética y existencial, que se convierte en acciones en las clases y otros ambientes educativos, sean presenciales o virtuales.

En América Latina y el Caribe, la pedagogía intercultural se ha convertido en un quehacer educativo crítico, que busca aprender con los saberes y sabidurías de los pueblos del continente, sus filosofías de vida y su existencia. Además, realiza una revisita a la historia de la educación de la región continental –y, por lo tanto, a la historia de personas educadoras–, con sus grupos y movimientos de amorosa resistencia, empeñados en las muchas batallas por derechos, igualdad y justicia. La criticidad, resistencia y amorosidad de la pedagogía intercultural llevan a la con-vivencia entre diferentes culturas, con sus dificultades, bellezas y riquezas.

Ricardo Salas Astraín (2006) menciona que las memorias que nos constituyen están relacionadas con las de las otras personas, o de las *otredades*, y, por ende, el camino de la educación pasa, necesariamente, por los rostros e interpelaciones de las personas, los demás seres, la naturaleza y la trascendencia.

En otras palabras, el propio quehacer educativo, desde el enfoque de la pedagogía intercultural, se convierte en un trayecto relacional, en el cual la compañía de las otredades diversas no significa amenaza, sino oportunidad.

Por lo dicho, la pedagogía intercultural viene asumiendo un compromiso real, por un lado, con el respeto a las identidades culturales particulares y, por otro, con la generación de sociedades plurales, equitativas, sostenibles y justas. En el ejercicio de conectarse e interrelacionarse con otras formas de conocimiento y otros procedimientos metodológicos, la pedagogía intercultural promueve el respeto a las diferencias, el desacomodo de las jerarquías teóricas y metodológicas, así como, en el caso de la educación religiosa, el cuestionamiento de las jerarquías de creencias y convicciones.

Desde la perspectiva de la pedagogía intercultural, la educación religiosa puede ir convirtiéndose, cada vez más, en un tiempo/espacio/camino de con-vivencia entre distintas creencias, no-creencias y convicciones religiosas. De esta manera, la opinión y la fe de cada persona, de los diferentes pueblos y comunidades, representan un tesoro cultural-religioso que dignifica la historia humana e ilumina la convivencia. Por lo tanto, la educación religiosa tiene mucho con lo que enriquecerse, a partir de la perspectiva pedagógica intercultural. Además, esta puede ofrecer su contribución para que la con-vivencia intercultural y multirreligiosa sea, de hecho, incorporada en las relaciones humanas.

Pregunta para dialogar:

¿Cómo puede la pedagogía intercultural contribuir a la generación y la nutrición de una educación religiosa decolonial, intercultural, liberadora e inclusiva?

Autora: María Cecilia Leme Garcez

Brasileña y costarricense. Académica de la Escuela Ecu-
ménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional,
Costa Rica. Pedagogía social. Maestra en pedagogía (USP/Bra-
sil) y en estudios teológicos (UNA/Costa Rica). Doctora en
desarrollo regional (FURB/Brasil).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5709-4093>.

Correo electrónico: cecilia.leme.garcez@gmail.com

Bibliografía

- Astraín, R. S. (2006). *Ética intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re)lectura del pensamiento latinoamericano*. Quito: Abya-Yala.
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Questões de método para uma filosofia intercultural a partir de Ibero-américa*. São Leopoldo: Unisinos.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Joaçaba: Visão Global*, 15(1-2), 61-74.

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

María de los Ángeles Araya González

El pensamiento crítico es una condición que se espera de las personas profesionales en educación. Se refiere a la capacidad de analizar, interpretar, clasificar e identificar lo que ocurre en nuestro entorno. Se trata de asumir un modelo de pensamiento que promueve la autorregulación en la búsqueda de soluciones. Este modelo ofrece claridad en formular problemas, comprenderlos y examinar cada una de las partes en determinada situación. Además, esta forma de pensamiento permite revisar, constantemente, los acontecimientos actuales que afectan la vida de las personas estudiantes. Promueve el desarrollo de habilidades blandas como creatividad, resolución de conflictos, seguridad en la toma de decisiones, autonomía, autocrítica y adaptación.

Se ha escrito mucho sobre pensamiento crítico en la formación de sociedades progresistas y autónomas. El reto consiste en encontrar el método o la manera de que la persona docente asuma esta práctica en los diversos escenarios didácticos. Se refiere al desarrollo de una pedagogía crítica que

promueva el pensamiento en la misma línea, para el análisis de la realidad política, social, cultural y económica, en los niveles local y global; que posibilite una educación fundamentada en principios mediante los que la persona y los grupos sociales son protagonistas de su propia historia, en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas y trascendentes. Se procura elaborar procesos pedagógicos que interactúan con miras a la transformación personal y social, desplegando prácticas en el salón de clase, metodologías y estrategias de trabajo, las cuales contribuyan a que las personas se empoderen para ejercer sus derechos y aportar al bien común.

Paulo Freire (2010) menciona la necesidad del compromiso con la sociedad, por parte de la persona docente. Indica que este debe potenciar capacidades de reflexión, acción, revisión y celebración. Esto implica una responsabilidad docente en la práctica de aula.

¿Cómo asume esta práctica la persona docente en educación religiosa?

La educación religiosa, como asignatura del currículo, tiene un papel importante en la formación integral de las personas estudiantes y exige de las personas docentes la instrucción del estudiantado, no solo con el discurso, sino también con la práctica coherente. Educar bajo este modelo de pensamiento involucra cambios; introducir una reflexión crítica en el desarrollo de sus contenidos, métodos, didácticas y procesos evaluativos. Esto tiene que ver con factores propios de la docencia, por ejemplo, la selección minuciosa de los materiales por utilizar para el desenvolvimiento de los contenidos. Se trata del abordaje analítico en la utilización de textos, juegos, canciones, cine fórum, experiencias de vida y otros, en el desarrollo de las guías de trabajo autónomo. La selección

minuciosa de materiales se refiere a que estén contextualizados y no sean ajenos a las vivencias de las personas estudiantes, que mantengan un lenguaje inclusivo, que inviten al reto de solucionar problemas personales, sociales, culturales y políticos, respetuosos de todo tipo de creencias y no creencias. Para esto, se requiere que la persona docente dedique tiempo a la investigación, a seleccionar sus herramientas, a transformarlas o crearlas de acuerdo con el contexto, con la realidad cercana del estudiantado. No se trata de utilizar la misma guía de años anteriores. Esa realidad actual exige respeto.

Los procesos migratorios, el reconocimiento de los derechos humanos, la globalización y la tecnología son elementos propios del siglo XXI y han generado una creciente diversidad en los salones de clase. Personas estudiantes con pensamientos, religiones, culturas, posiciones muy variadas, con necesidades especiales, interactúan en los mismos escenarios educativos, lo cual implica una serie de desafíos a los que hay que dar respuesta con urgencia.

El abordaje analítico estará relacionado con la metodología empleada para el desarrollo de las actividades dentro del aula y fuera de ella. Formar en el pensamiento crítico en dicha realidad conlleva un esfuerzo por reconocer y respetar los diferentes puntos de vista, juicios o evidencias que visibilicen el contraste y es preciso tomar en cuenta las opciones que permitan resolver determinada situación. Se invita a reconocer el valor de las panorámicas. En educación religiosa, se podrá realizar el abordaje de los contenidos cuidando las diferentes creencias y no creencias, espiritualidades, culturas, posiciones racionales y de fe, diversidad de género, entre otros. La experiencia invita a estimular el debate y el diálogo, que el tratamiento y el análisis del contenido permitan cuestionarse entre sí y procurar el fomento de su reflexión, usando las propias experiencias vitales.

Otra práctica pedagógica de gran utilidad que puede aplicar la persona docente de educación religiosa es impulsar las metodologías activas. Se trata de los modelos educativos que centran su formación en aprender haciendo, mientras la persona estudiante es protagonista activa de su propio aprendizaje. La docencia de educación religiosa puede organizar giras educativas que permitan confrontar al estudiantado, ante la realidad humana de pobreza, vejez, abandono, discriminación, corrupción, contaminación. De igual manera, se pueden promover visitas a proyectos municipales, asociaciones comunales, emprendimientos privados, que insten el bien común, la solidaridad y el respeto por la vida. Esto fomentará la confianza, el interés y la motivación, con el fin de adquirir nuevos conocimientos e implementarlos adecuadamente. Para el análisis y pensamiento crítico, en estas prácticas pedagógicas es muy valiosa la técnica de preguntas generadoras, ya que posibilitan la observación, la experimentación y la interacción con el entorno. Se trata de inspirar experiencias más allá del aula.

Otro reto que debe tomar en cuenta la persona docente de educación religiosa en la formación de pensamiento crítico es formar en complemento con las otras disciplinas. El planteamiento interdisciplinar exige tomar en cuenta la antropología social y cultural, la sociología, la psicología, la bioética, las ciencias de la comunicación, las tecnologías, el arte, la música y la filosofía. En ellas se focalizan y replantean gran parte de las problemáticas presentes en la vivencia cotidiana del estudiantado y sus familias. Una buena práctica puede ser realizar actividades escolares dentro y fuera de la institución, en conjunto con las disciplinas mencionadas. Para ello, se requiere seleccionar contenidos en común, que sean afines, y ponerse de acuerdo con las personas docentes de las materias aludidas. Pueden plasmarse en ferias colegiales e intercolegiales, videoconferencias, proyección a la comunidad, ayuda social,

acercamiento con las universidades para promover la vocación de las personas estudiantes.

Un desafío inminente que se suma a la persona docente de educación religiosa, en su aporte de formación en tiempos de pandemia, exige prácticas pedagógicas centradas en el autocuidado, la escucha y el cuidado del otro, en un llamado a la solidaridad. La fragilidad humana develó la importancia del NOSOTROS y la debilidad del YO. Esta es una oportunidad de oro para todas las disciplinas, pero, de manera especial, para la educación religiosa, por su aporte en la lucha contra una política del miedo, en el acompañamiento al sentido de la vida de las personas estudiantes. Es un intento de incursionar en prácticas pedagógicas que nos permitan redescubrir, en esta coyuntura, la pedagogía de la esperanza de la que nos habla Paulo Freire.

Un elemento más que no se debe obviar desde el pensamiento crítico, es la realidad de aumento de la pobreza, la brecha social que ha generado la pandemia, el crecimiento en la deserción escolar, por la situación económica, por falta de recursos tecnológicos. En América Latina, ya se habla de crisis de educación pandémica (Revista conexiones, 2021). Esto amerita prácticas pedagógicas que inviten a la solidaridad entre comunidades, pueblos y barrios.

La educación comprendida como proceso continuo y permanente de reflexión sobre la realidad involucra, finalmente, una posición ética. Las prácticas pedagógicas en educación religiosa desde el pensamiento crítico deben conducir a la inclusión y equidad, a la sana convivencia de sociedades promotoras de bienestar para todas las personas, culturas y generaciones.

Pregunta para dialogar:

¿Cómo promover una práctica pedagógica –desde el pensamiento crítico– que posibilite un aula intercultural capaz de fortalecer lo que nos une y respetar las diferencias?

Autora: María de los Ángeles Araya González

Académica de la División de Educología, CIDE, para la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional. Licenciada en teología. Máster en educación religiosa y administración educativa.

Correo electrónico: vistasalatardecer@gmail.com

Bibliografía

- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2.^a ed., 5.^a reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Nussbaum, M. (2013). *La nueva intolerancia religiosa. Cómo superar la política del miedo en una época de inseguridad*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Revista Conexiones. Una experiencia más allá del aula*, 13(2). Costa Rica.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA⁷⁹

María Cecilia Leme Garcez

La necesidad de revisión y recreación de los procedimientos evaluativos ha sido una preocupación permanente de las personas educadoras que quieren lograr una formación de calidad. Esa necesidad se hace urgente cuando nos referimos a la educación religiosa que se desarrolla en sistemas educativos competitivos, en los cuales los resultados deben ser puntuales, justificados por medio de exámenes y medidos a través de una nota.

En ese sentido, es oportuno indagar cuál ha sido el modelo o cuáles han sido los modelos evaluativos que prevalecen en la educación religiosa en la mayoría de las instituciones educativas de América Latina, pues, seguramente, eso refleja los fundamentos que amparan e impulsan la educación religiosa latinoamericana. Esta indagación es, en realidad, una

79 Este texto retoma y adapta reflexiones ya publicadas en el libro *Desafíos didácticos para la enseñanza religiosa. Descubriendo caminos hacia una educación para la vida*, de mi autoría. (San José, Editorial Sebila, 2014).

urgencia educativa para generar una evaluación en educación religiosa como un proceso y una oportunidad privilegiada de aprendizajes y vivencias.

Empecemos por abordar la evaluación educativa en general y los desafíos que presenta para las personas docentes.

La evaluación educativa suele estar centrada en las personas estudiantes y se preocupa por medir, a través de exámenes, el grado de asimilación o entendimiento de los contenidos estudiados. Para ello, el sistema educativo impone a las unidades escolares la labor de cuantificar el desempeño estudiantil por medio de una nota, la cual tiene el poder de establecer la aptitud para seguir adelante en los estudios o la retención en el mismo nivel. La nota tiene, pues, la potestad de clasificar a las personas estudiantes en suficientemente sabedoras del contenido estudiado o en no sabedoras de este.

Muchas personas educadoras no están totalmente satisfechas con ese tipo de evaluación que deben aplicar a sus estudiantes y buscan mejorar las formas. Por otro lado, están seguras de que la valoración no se limita al momento de aplicar un examen final, sino que está profundamente ligada a todo el proceso pedagógico. Más bien, la evaluación hace parte de ese proceso.

Infortunadamente, la evaluación educativa ha ocupado el espacio central de las clases, ya que todo parece funcionar a su alrededor. Eso significa que se ha transformado en una práctica educativa muy poderosa y, la mayoría de las veces, también en amenazadora y autoritaria. Eso pasa cuando la educación es entendida como transmisora de informaciones que deben ser asimiladas por el estudiantado. Paulo Freire (2014) rechaza fuertemente esa concepción educativa y señala que “enseñar no es transferir conocimientos. Ese es un saber inicial necesario a la formación docente, en una perspectiva progresista: saber que enseñar no significa transferir

conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o su construcción” (p. 52).

Cuando atribuyen una importancia excesiva a la nota, las instituciones educativas acaban por adaptar el conjunto de sus prácticas en una especie de adiestramiento para que el alumnado pueda responder correctamente. Es fundamental insistir que enseñar y estudiar con el objetivo primordial de sacar buenas notas representa un empobrecimiento de la formación humana integral.

¿Cuáles son los principales desafíos evaluativos para la educación religiosa? En primer lugar, las personas docentes de educación religiosa deben darse cuenta de la necesidad de alterar la lógica de la evaluación educativa. En otras palabras, la evaluación no debería acontecer solamente en un momento del camino de aprendizaje, sino en todos los instantes y oportunidades del ciclo lectivo. Además, no debería priorizar el aprendizaje de contenidos, más bien, la capacidad de empatía y convivencia en diversidades que las personas estudiantes van adquiriendo durante el proceso.

Por otro lado, la evaluación en educación religiosa no debería representar un control con carácter punitivo y excluyente: “usted puede seguir adelante”; “usted no ha aprendido suficientemente y por eso debe repetir todo el proceso de ese año”; “usted es mejor que sus compañeros, pues sacó las mejores notas”, etc. Una evaluación que genera jerarquización de acceso y tanto comprensión de los saberes como competitividad entre las personas estudiantes no puede ser formativa en ninguna disciplina, menos en educación religiosa.

En ese sentido, es importante hacerse algunas preguntas educativas relacionadas con la educación religiosa: ¿cómo realizamos la evaluación en esta disciplina? ¿Para qué la hacemos? En esa reflexión, es trascendental tener claridad de los criterios según los cuales se evalúa no solamente al

estudiantado, sino también el propio proceso, la institución y el ambiente educativos.

Para monitorear la práctica de evaluación, es deseable que la persona docente la planifique a través del establecimiento de un calendario de resultados deseados; la valoración permanente del proceso, con una reflexión crítica de lo que se está haciendo; la búsqueda de mecanismos de realimentación del procedimiento; la apertura a sugerencias para mejorar o potenciar la práctica docente; la disposición para ajustar o cambiar la propuesta educativa inicial o las formas de evaluación, si fuera necesario.

Entendemos que la evaluación que prioriza el proceso presenta algunas características específicas: es formativa y permite revisiones constructivas en los distintos momentos; es flexible y abierta a los cambios; tiene en cuenta las características de las personas estudiantes y su entorno tanto familiar como sociorreligioso; insta a que prime la calidad del aprendizaje y los contenidos actitudinales y axiológicos, más que los resultados cuantitativos; favorece experiencias educativas liberadoras, incluyentes y respetadoras de las diversidades que nos conforman como comunidad humana y planetaria.

Es urgente, desde la educación religiosa, (re)inventar procesos y procedimientos evaluativos que rechacen la lógica competitiva del mercado y ofrezcan la oportunidad de colaboración entre las personas estudiantes, así como entre ellas y su entorno sociocultural y sociorreligioso. En este sentido, un maravilloso desafío para la educación religiosa es sustituir la *pedagogía de la evaluación* por la *pedagogía de aprendizajes y vivencias*, en cuyo escenario educativo el estudiantado no tenga que *probar* que aprendió los contenidos *transmitidos* y la evaluación pueda significar un espacio de creatividad, creación, respeto y vivencias.

Pregunta para dialogar:

¿Cómo sustituir la pedagogía de la evaluación por la pedagogía de aprendizajes y vivencias en la educación religiosa?

Autora: María Cecilia Leme Garcez

Brasileña y costarricense. Académica en la Escuela Ecu-
ménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional,
Costa Rica. Pedagoga social. Maestra en pedagogía (USP/Bra-
sil) y en estudios teológicos (UNA/Costa Rica). Doctora en
desarrollo regional (FURB/Brasil).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5709-4093>

Correo electrónico: cecilia.leme.garcez@gmail.com

Bibliografía

- Freire, P. (2000). *Pedagogía da autonomia*. 14.^a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcez, M. (2014). *Desafios didáticos para la enseñanza religiosa. Descubriendo caminos hacia una educación para la vida*. San José: Sebila.

INTELIGENCIA ESPIRITUAL

María Ceneida Alfonso Fernández

“La inteligencia espiritual nos faculta para preguntar por el sentido de la existencia [...] para interpretar símbolos y comprender sabidurías de vida” Torralba (2010)

El ser humano, por su condición singular –que lo diferencia de las demás creaturas– ha buscado siempre –y por diversos caminos– otorgar significado a su vida y plenitud a su existencia; eso explica por qué escudriñar lo sagrado, lo trascendente o lo santo sigue teniendo vigencia en los contextos donde el ser humano se desenvuelve.

Dada esta condición humana, se hace relevante reflexionar hoy, más que en otros tiempos, acerca de la inteligencia espiritual, en cuanto que asunto propio de todo ser humano. Volver a la mismidad, es decir, a la profundidad e interioridad del ser, para reconocerse en la capacidad de abrirse a las demás personas y de prolongarse en ellas, es una forma de potenciar esta inteligencia y de avanzar hacia el encuentro con otros que también, a su modo, están en búsqueda de sentidos.

La inteligencia espiritual implica no solo la coexistencia de personas que están en situación de búsqueda, sino, además,

que –desde la convivencia, el respeto a la diversidad, la amistad y el compromiso– cada quien se compromete a colaborar en la construcción de una sociedad mejor. En este sentido, los escenarios educativos se convierten en los ambientes de aprendizaje con mayores posibilidades para potenciar el cultivo de la inteligencia espiritual, teniendo en cuenta la variedad cultural, social y religiosa, entre otras que en ella confluyen.

No puede negarse que son múltiples los caminos por los que las personas realizan las búsquedas de sentido a su existencia. Sin embargo, vale la pena centrarse, en esta ocasión, en el hecho de que esas búsquedas acontecen hoy en condiciones culturales caracterizadas por ofertas de lo superfluo, lo trivial y pasajero: todo eso que –en términos de Bauman (2007)– se puede llamar la sociedad líquida y que entretiene o distrae al ser humano de lo fundamental, debilita la convivencia y profundiza el individualismo.

En consecuencia, para restarle fuerza a esas distracciones, a la escuela –como escenario de formación integral e integrada, por su capacidad para ser un espacio acogedor que favorece la convivencia y que respeta la diversidad de formas en que se expresan las búsquedas humanas de sentido– le compete revisar y replantear sus mecanismos de enseñanza, así como repensar los contenidos que desde las humanidades se ofrecen a la comunidad educativa, con el propósito de exaltar el bien que habita en el ser humano.

Por lo anterior, cuando se hace una aproximación frente a la enorme posibilidad que tiene el ser humano para cultivar su inteligencia espiritual, tal como lo expone Torralba (2010), se pueden reconocer los *poderes* de esta inteligencia. El autor describe 17 poderes de la inteligencia espiritual: 1) la búsqueda de sentido, 2) el preguntar último, 3) la capacidad de distanciamiento, 4) la autotrascendencia, 5) el asombro, 6) el autoconocimiento, 7) la facultad de valorar, 8) el gozo

estético, 9) el sentido del misterio, 10) la búsqueda de una sabiduría, 11) el sentido de pertenencia al todo, 12) la superación de la dualidad, 13) el poder de lo simbólico, 14) la llamada interior, 15) la elaboración de ideales de vida, 16) la capacidad de religación, 17) la ironía y el humor.

Torralba (2010) sugiere, también, 12 formas de cultivar la inteligencia espiritual: la práctica asidua de la soledad, el gusto por el silencio, la contemplación, el ejercicio de filosofar, lo espiritual en el arte, el diálogo socrático, el ejercicio físico, el dulce no hacer nada, la experiencia de la fragilidad, el deleite musical, la práctica de la meditación y el ejercicio de la solidaridad. En la medida que el ser humano potencia el desarrollo de estas prácticas, simultáneamente, plantea el autor, se cultiva la inteligencia espiritual.

Es importante aclarar que la inteligencia espiritual no se refiere, de forma, exclusiva a alguna creencia o tradición espiritual. No se trata de disolver las creencias o menospreciar los diversos modos que tiene el ser humano de buscar lo santo, sagrado o trascendente, porque la inteligencia espiritual no es propiedad de una confesionalidad o religión. Por el contrario, se procura cultivar –en las religiones o fuera de ellas– un proyecto de vida, basado en la convicción de que el ser humano es un ser re-religioso (re-ligado) de muchas maneras. Por tanto, los ambientes escolares son lugares en los que la comunidad educativa tiene la posibilidad de reconocer y acoger las múltiples formas en las que la humanidad realiza sus búsquedas de sentido.

Ahora bien, hablar de la inteligencia espiritual implica desarrollar un diálogo conceptual con otras inteligencias. En ese sentido, Goleman (1996) y Gardner (1999) llevaron a cabo un despliegue en torno a las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional. La reflexión sobre la inteligencia espiritual también ha tomado suficiente fuerza, como forma

posible de aportar al equilibrio humano desde la dimensión propia del hombre: la espiritual.

Pregunta para dialogar:

Desde la educación religiosa se acoge el deseo de toda persona de vivir y convivir en comunidades más humanas y fraternas. ¿Qué aporta la inteligencia espiritual a una educación religiosa orientada a la convivencia en la diversidad?

Autora: María Ceneida Alfonso Fernández

Licenciada en ciencias religiosas (Universidad Católica de Pereira). Especialista en pedagogía y desarrollo humano (Universidad Católica de Pereira). Magíster en pedagogía y desarrollo humano (Universidad Católica de Pereira). Máster en educación y formación (Universidad Paris Est-Créteil). Docente de la Licenciatura en Educación Religiosa (Universidad Católica de Pereira). Colombia.

Correo electrónico: ceneida.alfonso@ucp.edu.co

Bibliografía

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Torralla, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2000). *Inteligencia espiritual*. Madrid: Plaza & Janés.

EDUCACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Claudio Hernán Pérez Barría

Pareciera que la educación religiosa no podría contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de quienes componen las comunidades educativas de América Latina y que, más bien, esa tarea correspondería a otras asignaturas del currículum escolar de enseñanza media, a saber: Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Educación Ciudadana; Filosofía y La Ciudad Contemporánea⁸⁰, entre otras.

De acuerdo con lo indicado, el referido planteamiento da por sentado el hecho que la educación religiosa no posee los fundamentos teóricos y epistemológicos tanto necesarios como suficientes que le permitan contribuir o aportar al desarrollo

80 De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), la asignatura “La ciudad contemporánea” corresponde a un módulo diferenciado de la materia Historia y Ciencias Sociales en Tercero y Cuarto Año de Enseñanza Media, cuyo propósito es que las personas estudiantes “puedan ampliar su conocimiento de la realidad social y de su historicidad, y que aprecien que ellos pueden desarrollar en este sector un conocimiento crecientemente especializado y profundo, acotando el campo temático abordado, en este caso al estudio de la ciudad” (MINEDUC, s. f., p. 5).

del pensamiento crítico; supone, además, que esas otras asignaturas mencionadas sí cuentan con tales fundamentos.

Ahora bien, esta desproporcionalidad conceptual atribuida a la educación religiosa en relación con las demás asignaturas referidas olvida que la totalidad del currículum escolar latinoamericano está cruzado de forma íntegra por la episteme violentamente impuesta de parte del conquistador europeo, desde finales del siglo XV, en las tierras de Abya Yala, y que no ha sido del todo desarraigada hasta ahora. De ahí que Boaventura de Sousa Santos diga que

La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo —lo que llamo epistemicidio— y, por otro lado, el hecho de que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno (2010, pp. 7-8).

Acorde con De Sousa, el epistemicidio producido por las acciones colonizadoras de Europa no ha sido posible subsanarlo, pese a los proyectos independentistas latinoamericanos, que, si bien supusieron una independencia geopolítica, no fueron suficientes para alcanzar una independencia epistemológica. En este contexto, esa dependencia epistemológica es posible entenderla, en primer lugar, como la creencia en que la cultura europea es superior a todas las culturas de América; en segundo lugar, como la creencia europea según la cual la religión impuesta es la verdadera (primero el cristianismo católico romano y, más tarde, el cristianismo protestante), y, en tercer lugar, como la extensión en América Latina, de la

poderosa autoridad e influencia ejercida por parte de la Iglesia católica romana sobre las jerarquías europeas gobernantes de la época.

Según el panorama epistemológico-curricular presentado, todas las asignaturas que en la actualidad componen el currículum de educación media tienen dificultades para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado latinoamericano, incluida la educación religiosa. Se requiere, entonces, comprender el significado de ese pensamiento para que, posteriormente, desde los mismos fundamentos y estructuras tanto epistemológicas como curriculares descolonizadas y deconstruidas, las asignaturas, en general, y la educación religiosa, en particular, puedan contribuir de forma sólida al desarrollo del mencionado pensamiento.

Es precisamente en esta dirección hacia la cual apunta Henry A. Giroux, cuando se refiere al establecimiento de una pedagogía crítica, en la que principia, realizando un análisis “sobre los problemas que todavía hoy siguen configurando la enseñanza de las ciencias sociales” (1997, p. 106). A juicio de Giroux, los educadores no poseen una completa comprensión de lo que constituye el pensamiento crítico, por los motivos siguientes:

1. “la mayor parte de lo que los estudiantes reciben de la escuela es una exposición sistemática de aspectos seleccionados de la historia y la cultura humanas. Sin embargo, la naturaleza normativa del material seleccionado es presentado como algo al mismo tiempo no problemático y exento de valor” (p. 106). Se trata de contenidos que responden a las lógicas de los poderes imperantes.
2. En continuidad con lo anterior, Giroux hará referencia a “la pedagogía de la «percepción sin tacha»” (p. 107), que se explica en el hecho de que las personas educadoras

aprueban los conocimientos y valores dominantes, privilegiando el enfoque teórico sobre el dialéctico. Finalmente, Giroux dice que

la pedagogía de la «percepción sin tacha» crea y al mismo tiempo reproduce relaciones sociales del aula que para la mayoría de los estudiantes no sólo son aburridas sino incluso, y esto es más importante, desorientadoras. Semejante pedagogía, más que desarrollar activamente pensadores críticos, produce estudiantes que o bien tienen miedo de pensar críticamente o bien son incapaces de hacerlo (p. 107).

Ese miedo y esa incapacidad de pensar críticamente, que –según Giroux– se fundamenta en la pedagogía de la percepción sin tacha, ha contribuido a controlar de manera hegemónica las estructuras epistemológicas de la educación general y religiosa, en toda Latinoamérica. Es en esta dirección que Henry A. Giroux, refiriéndose al análisis que Gramsci realiza sobre los modos cambiantes de dominación en las sociedades, explica que

[...] es crucial para entender cómo usan las élites gobernantes la hegemonía cultural para reproducir su poder económico y político. Nos ayuda a concentrarnos en los mitos y procesos sociales que caracterizan una forma específica de hegemonía ideológica, particularmente tal como se difunde por medio de diferentes agencias de socialización como las escuelas, las familias, los sindicatos, los lugares de trabajo y otros aparatos ideológicos del Estado (2003, p. 26).

Adicionalmente, se observa en el pensamiento de Giroux una penetrante mirada y observación de cómo se configura

la enseñanza de las ciencias sociales, identificando, en estas, problemas asociados directamente con el hecho de que las personas educadoras no comprenden lo que constituye el pensamiento crítico tanto en términos generales como específicos (1997). Además, Giroux agrega que “en nombre de la objetividad, una buena parte de nuestros currículos en estudios sociales universaliza normas, valores y puntos de vista dominantes que representan perspectivas interpretativas y normativas sobre la realidad social” (p. 106). Esas normas, esos valores y esos puntos de vista dominantes a los que hace referencia el autor pueden ser interpretados y, por lo tanto, identificados, por ejemplo, en los discursos y narrativas hegemónicas (racismos, machismos, violencias de género, supremacías blancas heteropatriarcales y monoculturales, eurocentrismo) que imperan en las sociedades occidentales, las ciencias sociales y, como ya fue dicho, en el espacio áulico. Este último (aquí se piensa en el espacio áulico que ocupa la educación religiosa), de acuerdo con Giroux, debe constituirse en un ambiente de cultivo, reflexión y contribución al desarrollo del pensamiento crítico. Es a esto a lo que se refiere Luis González Martínez, cuando menciona los fines educativos centrales de la pedagogía crítica o pedagogía fronteriza de Henry A. Giroux, a saber:

[...] desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes. Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Para lograr sus objetivos acentúa el lenguaje de lo político al examinar cómo las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se inscriben en el poder de manera distinta, pero también examina el lenguaje de lo ético para

comprender cómo las relaciones sociales y los espacios desarrollan juicios que exigen y conforman diferentes modos de respuesta al otro (2006, pp. 83-84).

En conclusión, el pensamiento crítico viene a encontrar un entorno y soporte fundamental en la educación religiosa, porque ella –dada su naturaleza– acoge los aportes críticos de diversas tradiciones religiosas. Ejemplo de ellas son el profetismo hebreo, la invitación islámica a la hospitalidad o la praxis de Jesús –caracterizada por ser inclusiva, liberadora, dignificante, compasiva y restauradora; dirigida, de manera específica y preferencial, a la niñez, las mujeres, y a todas las personas más vulnerables, víctimas de las tantas formas de abuso, opresión, exclusión, discriminación, explotación y violencias diversas–.

Esos aportes de las religiones permiten a la educación religiosa ofrecer una colaboración importante en la tarea de desafiar, contestar, cuestionar, juzgar y desestabilizar, ahora de manera crítica, el *statu quo* aún imperante en nuestra América Latina, junto a las estructuras de poder que luchan por mantenerlo.

Lo anterior nos invita, como docentes y estudiantes, a valorar la educación religiosa como camino para el desarrollo del pensamiento crítico y el establecimiento de la justicia.

Pregunta para dialogar:

¿Por qué se requiere que la educación religiosa contribuya al desarrollo del pensamiento crítico en los espacios educativos latinoamericanos?

Autor: Claudio Pérez Barria

El autor, de nacionalidad chilena, cursa el Doctorado Interdisciplinario en Estudios Sociorreligiosos, en la Escuela

Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. Sus intereses de investigación se orientan hacia la educación religiosa, la interculturalidad, el pensamiento crítico y la laicidad.

Correo electrónico: claupercl@yahoo.com

Bibliografía

- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Publicaciones del MEC. y Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf>
- MINEDUC. (s. f.). *Historia y ciencias sociales. La ciudad contemporánea. Programa de estudio tercer o cuarto año medio. Formación diferenciada humanístico-científica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, MINEDUC. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/304/MONO-245.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA: ESCENARIO EDUCATIVO PROPICIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ⁸¹

Martha Vinasco Ortiz

En Colombia, como lo referencian algunas investigaciones, en especial la de William Beltrán Celis, se presenta un importante aumento de grupos religiosos y, por ende, se asiste a la diversidad religiosa. En esta coyuntura, es importante preguntarnos por la construcción de la paz que se puede dar en las relaciones gestadas entre las diversas expresiones de lo religioso, así como por los modos a través de los cuales el contexto educativo puede convertirse en un escenario propicio para ello. Al respecto, María Isabel Coy (2010), citando a la Conferencia Episcopal, plantea que

No le estamos pidiendo a la escuela que asuma las tareas de formación de creyentes en determinado credo (lo cual

81 En estas páginas, retomo y amplío algunos aportes ya enunciados en mi tesis de maestría en educación y desarrollo humano, titulada *La educación religiosa escolar, escenario para la construcción de paz en contextos de diversidad*.

corresponde a la familia y a la Iglesia) sino la formación de ciudadanos y de personas que reconocen los elementos esenciales de la experiencia religiosa y los valores que contiene para aportar proactivamente al entendimiento de todos los hombres y mujeres y la construcción de una civilización planetaria fundamentada en la paz. (p. 80)

Con lo anterior, Coy (2010) resaltó la importancia de la escuela como ambiente de formación, donde se requiere reflexiones conducentes a acciones cotidianas que propendan por la paz. La escuela contribuye a la construcción de la paz exaltando el valor de las diversas experiencias religiosas del ser humano; haciendo de la reflexión, del reconocimiento y del respeto formas imprescindibles de colaborar a la construcción de paz

Aceptación, reconocimiento y respeto no deben ser entendidos solo como meros valores impuestos, sino que deberían asumirse como experiencias que nacen del interior del ser humano, cuando este se dispone a crecer en y para las relaciones con él mismo, lo Otro (ser superior, Dios, energía, etc.), los otros (prójimo) y lo otro (la naturaleza).

Como maestra, opino que podremos aprender a convivir y a cultivar la paz teniendo en cuenta algunas consideraciones. En primer lugar, es necesario el pleno y sincero reconocimiento de la diversidad que converge en el ambiente educativo; en segundo puesto, es importante comprender que el aula es un espacio ideal para el encuentro de las variadas expresiones de lo religioso y que “la religión [...] ha facilitado en muchas ocasiones momentos pacíficos y que, debido a su gran capacidad de convocatoria humana y al talante de solidaridad y respeto que transmiten sus ideales, es claro espacio para hablar de diálogo y de convivencia social” (Molina, Cano y Rojas, 2004, p. 110). Por último, es urgente poner en diálogo las diferentes voces y memorias religiosas que coinciden

en el aula, como medio eficaz para fortalecer la cercanía y la empatía. El hecho de dialogar no solo implica que las voces resuenen; incluye, también, ampliar la capacidad de escucha que permite tocar la realidad propia y la de las otras personas.

Igualmente, considero fundamental resaltar que, si bien las religiones invitan reiteradamente a la construcción de la paz e impulsan el bien común, no es de descartarse que pueda surgir la ambivalencia. Este, de modo preciso, es el punto que mayor atención requiere: dado que queremos hacer de la educación religiosa escolar una mediación adecuada para la construcción de la paz, será siempre pertinente promover el ejercicio del discernimiento, con el objetivo de aprender a distinguir, en las distintas culturas y religiones, las tradiciones que humanizan e invitan al diálogo, de aquellas que separan y dificultan el encuentro.

Algunas tradiciones religiosas se fundamentan en dogmas, que se transmiten intergeneracionalmente. Cuando los dogmas son comprendidos como verdades absolutas o discursos dominantes que desconocen o subvaloran otras experiencias, creencias, pensamientos, sentidos y prácticas, las religiones se debilitan en su capacidad de construir relaciones de paz. Lo más paradójico es que, mientras se invita a la práctica del amor, el respeto y la misericordia, se interrumpe el enlace con el otro diferente. Frente a los fundamentalismos, la educación religiosa debe favorecer el mutuo conocimiento, el discernimiento y la convivencia armoniosa.

Es impostergable hacer que la educación religiosa abandone el proselitismo y se abra a la posibilidad tanto de orientar como de educar en el conocimiento y la valoración de las diversas aproximaciones a lo religioso o a la espiritualidad, como vía para que los vínculos con los otros y con lo otro pueda trascender lo propio y aportar a la construcción pacífica.

Afortunadamente, las nuevas generaciones están asumiendo modos de comprensión del mundo y de la realidad, muy distintos a las prácticas de rechazo por lo diferente que se instalaban hace unas décadas tanto en los medios familiares como escolares. Frente a este cambio cultural, es menester que como docentes de educación religiosa seamos posibilitadores de encuentro, diálogo, convivencia y respeto, ante las identidades particulares con las que llegan nuestros educandos.

Por las razones expuestas, otro reto que nos atañe como profesores de educación religiosa escolar será el de una constante formación académica, la cual nos permita adoptar estrategias pedagógicas que dinamicen el conocimiento del educando a partir de su propia realidad, con el propósito emancipatorio de construir relaciones de paz en un contexto que nos propone la reproducción acrítica de las violencias.

Finalmente, deseo recordar que la educación religiosa es un espacio de formación que humaniza. Y formar lo humano implica que educandos y educadores también cultivemos el mutuo reconocimiento y la valoración recíproca: no se puede educar para la paz con base en pedagogías violentas.

Pregunta para dialogar:

¿Qué acciones concretas requiere el ambiente educativo de la educación religiosa para contribuir de manera asertiva a la construcción de la paz desde la diversidad religiosa?

Autora: Martha Vinasco Ortiz

Licenciada en educación religiosa, UCP. Mg. en educación y desarrollo humano, CINDE- UMZ. Máster en educación y formación, Universidad Paris Est-Créteil. Docente de licenciatura en educación religiosa. Coordinadora del Taller

del Maestro, LER UCP. Integrante del grupo de investigación Fenómeno Religioso.

Correo electrónico: martha.vinasco@ucp.edu.co

Bibliografía

- Beltrán Celis, W. (2004). *Fragmentos y recomposición del campo religioso en Bogotá. Un acercamiento a la descripción del pluralismo religioso en la ciudad de Bogotá*. Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Coy Africano, M. (2010). La educación religiosa escolar en un contexto plural. Reflexiones preliminares. *Franciscanum*, 52(154), 53-83.
- Ministerio de Educación Colombiana. (2018). Ley General de la Educación. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Molina, B.; Cano, M. y Rojas, G. (2004). Culturas, religiones y paz. En *Manual de paz y conflictos* (pp. 96-107). Granada: Universidad de Granada.

SECCIÓN 7:

EDUCACIÓN RELIGIOSA EN AMÉRICA LATINA

EDUCACIÓN RELIGIOSA EN PERÚ⁸²

Ulrike Sallandt

Intención

La propia experiencia como teóloga que labora en espacios formativos del país, fomentó la necesidad de un análisis de la realidad de la educación religiosa. Aquí se pretende contribuir con el proceso de concientización acerca del desarrollo del sistema educativo religioso peruano, acorde con los tiempos contemporáneos, un procedimiento que permita el cambio y la innovación.

Contexto posmoderno

En mi opinión, en Perú hay que hablar de una posmodernidad diferente, nacida de otros objetivos; es decir, una estructura posmoderna que, más bien, se estableció por su

82 Todo el artículo se basa en mi tesis *El curso de Religión en la educación escolar de Perú – un análisis crítico y una propuesta innovadora*, PUCP, 2010.

propia oposición contra un Estado ignorante e injusto; surgió por una iniciativa de su propia gente, no por una negación de la modernidad que nunca había llegado. El historiador Juan Fonseca concreta: “El problema fue que después las élites modernizadoras quisieron implementarla basándose en modelos ideales europeos y no en la compleja realidad de sus países” (Fonseca, 2002, p. 7). La propia necesidad de sobrevivir, la propia diversidad étnica, cultural y religiosa del país, en medio de la globalización neoliberal, ha forzado un posmodernismo particular peruano, gestado por la búsqueda de mejora socioeconómica de diversos grupos, sectores socioculturales, motivados por vivir buscándose la vida, en forma creativa, que implicaba “para muchos [...] la recuperación de sus valores propios y sus culturas locales” (Fonseca, 2002, p. 8). Es importante mencionar que el fenómeno de la posmodernidad involucra un desprecio de sistemas de valores y de la religión que ergo dificulta tener y seguir una conducta ética en común. La diversidad se convierte en fundamento sin tener convicciones, menos acciones en consenso, así que los sistemas se debilitan siendo desconectados uno del otro.

Diversidad sociocultural, política y educativa

Perú se encuentra lejos del proceso de consolidación de la vida democrática que beneficiaría por igual a la sociedad en su totalidad. Al contrario, hablar de esta nación implica hablar de mundos tan diversos como de realidades diferentes y no solo en algunos aspectos. “La expresión histórica de la[s] desigualdad[es] son las clases sociales que se caracterizan por el acceso diferenciado a los recursos tangibles en la sociedad que a lo largo de la historia han establecido las clases sociales” (Plaza, 2000, p. 65). Razones se encuentran en el estado de gran informalidad, sectores poco institucionalizados y el alto

grado de analfabetismo en una situación que se caracteriza por la ausencia de vínculos comunicativos. Esta carencia comunicativa y la desvinculación misma se observan en Lima Metropolitana de la mejor manera, donde, en un espacio limitado, se encuentran extractos culturales, sociales, étnicos y religiosos muy diversos, hasta excluyentes (Díaz-Albertini Figueras, 2009). Aun, el contexto se conserva/crece de modo permanente, por las masas migrantes que llegan a diario del interior del país (Menese Rivas, en Mejía Navarrete, 2009). En palabras de Matos Mar (2004), el Estado

no buscó el diálogo, no intentó hacer ciudadanos a sus integrantes, no entendió el gran cambio [...], ni se planteó un proyecto nacional que respondería al proceso de transformación en marcha; no intentó crear un Estado moderno, adecuado a la realidad y requerimientos del país heterogéneo, pluricultural y multilingüe que los sectores populares demandaban con su presencia (p. 117).

Contexto sociorreligioso

Por el trasfondo, la realidad religiosa en el Perú, al inicio del siglo XXI, es resultado de una historia larga y compleja, vinculada con la situación política y sociocultural. La modernidad, como compartimos anteriormente, no llegó a nuestras tierras de la misma forma como en Europa, por lo tanto, no pudo brindar, de igual manera y al mismo nivel, respuestas para los peruanos, mucho menos para aquellos que no tienen ningún acceso al mundo moderno. Así, se observa que “en estas sociedades duales y dependientes, lo religioso permanece como el vehículo principal de la cultura” (Bastian, 1997, pp. 184s.). Vinculada al campo religioso, nos enfrentamos con una tarea aún más difícil, debido a que Perú implica una gran variedad de culturas y cada una de ellas posee su propia

manifestación de lo trascendente y, por ende, la religiosidad no tiene fronteras en el país. La religión es el aspecto central en las culturas peruanas y, por ello, hablamos no de un proceso de secularización que involucra la pérdida de la religiosidad, sino de una migración religiosa, que significa un cambio de feligreses de un espacio religioso a otro. En otras palabras, nos referimos a la búsqueda religiosa espiritual de muchos peruanos que ya no se sienten “en casa” en la Iglesia católica romana. Al respecto, indica Pérez Gadalupe (2004):

en América Latina el gran problema es la ‘Migración religiosa’ de los católicos a las llamadas sectas. No es que en Europa no existan sectas, tampoco que en América Latina exista secularismo; sino que, proporcionalmente, las manifestaciones de la falta de llegada católica a la sociedad se han evidenciado de manera diferente (p. 37).

Considerando los cambios en el mapa religioso-cristiano en los últimos 100 años desde la Conferencia de Misión en Edingburgo, así como los Concilios en Panamá (1916), Montevideo (1924) y Havanna (1929), se marca el inicio del gran desarrollo protestante en América Latina y en el Perú, especialmente a través de las iglesias evangélicas-pentecostales (véase Schilling, 2016, pp. 36-52). Desde la perspectiva de hoy (año 2021), hay que mencionar aún la diversidad y complejidad del campo evangélico, todavía más con vista al fenómeno pentecostal. Además, es preciso destacar que los cambios religiosos no solo se limitan al ámbito eclesiológico, más bien, se nota, durante la última década, que los evangélicos, en su diversidad, obtienen poder e influencia política, en el nivel del país y de todo el continente latinoamericano.

El tema de la pluralidad religiosa forma parte del entorno tanto de forma pasiva como de modo activo. La religión está estrechamente ligada a otras áreas socioantropológicas, de tal manera que la pertenencia religiosa contemporánea es

decisión de múltiples factores y razones. La religión no se debe ver solamente como un fenómeno espiritual autónomo, sino como un segmento activo producente en las culturas humanas. El ser humano no es separado, sino uno en sí mismo, así que este y su creación deben englobar las tres dimensiones visibles: cultura (material), sociedad (social) y religión (espiritual). La relación exige a la educación un enfoque innovador que incluya, sobre todo para la educación religiosa, una nueva apertura en pro de desarrollar nuevos procedimientos y estrategias, con la finalidad de construir enlaces y no separación en la vida humana.

Desafíos de la educación religiosa

Frente a la situación del pluralismo religioso general y del pluralismo cristiano⁸³, se justifica un cambio en la educación religiosa. Resalto mi propuesta del 2010 en forma global (no solo para el sistema escolar): se requiere una educación religiosa *comunicativa*, que forma gente, líderes religiosos, sociopolíticos, quienes se caractericen por las siguientes capacidades:

1. Comprensión de la historia religiosa en el Perú y el mundo (dimensión global).
2. Desarrollo de la identidad religioso-cultural (dimensión personal).
3. Formación ética de una cultura de paz (vínculo entre ambas dimensiones).

83 Véase Barrett, D. B.; Kurian, G. T. y Johnson, T. M., *World Cristian Encyclopedia*, 2nd ed., Oxford, Oxford University Press, 2001, 2 vols. *Annual Statistical Table on Global Mission*, en *International Bulletin of Missionary Research*, 1998-2002.

Con base en ello, la competencia principal en la educación religiosa se define de la forma siguiente: formar seres humanos con comprensión global de su propia historia cultural-religiosa y la de los demás, para desarrollar una identidad personal, capaces de participar como agentes activos en el proceso ético-religioso hacia una convivencia pacífica, en medio de la diversidad cultural-religiosa contemporánea. Para formar ciudadanos, con identidad cultural propia, conscientes de su pasado y su presente, debemos informar acerca de la situación religiosa real del país. Es más, exclusivamente de esta manera, a través de la identificación y el análisis de informaciones sobre la realidad cultural-religiosa, el alumno recibirá las herramientas para una futura decisión u opción religiosa. Está comprobado que una fe “impuesta”, por una enseñanza doctrinal-exclusivista, descontextualizada, de carácter catequista, no tiene profundidad y menos duración en la vida humana.

La educación religiosa constructivista, con enfoque en el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades, también debe reflejarse en el planteamiento tanto del curso escolar de religión como en otros espacios educativos, para darles un nuevo fundamento académico, en vez de quedarse con una simple catequesis de contenidos doctrinales pertenecientes a una sola religión. Es más, a partir del consenso de que la dimensión religiosa trascendente posee un papel importante en la construcción de una ética normativa universal, con aplicación hacia una convivencia universal, la educación religiosa debe vincular la dimensión global con la personal de los seres humanos, de tal manera que se prepare a la ciudadanía para una vida digna y ética en medio de la diversidad sociocultural y religiosa. La convivencia aquí se logra por la comprensión del contexto y la propia ubicación o ligamen de la ciudadanía en él. Es allí donde la información global y la reflexión personal crean el espacio para el proceso de enseñanza y aprendizaje,

tanto guiado como orientado por los objetivos educacionales del país.

Preguntas para dialogar:

¿En qué medida las percepciones y la comprensión de la religión como fenómeno cultural influyen en la orientación, la planificación y el desarrollo de la educación religiosa? ¿Por qué?

Autor: Ulrike Sallandt

Dr. theol. Ulrike Sallandt, since 2020 Research Associate at the Institute of Philosophy and Theology at the PH Heidelberg. Lecturer at Ruhr-University Bochum. Lic. in Pedagogy (PUCP). Master in Philosophy and ord. Pastor, lived and worked in Peru from 2002 to 2014, there in the field of education (school), field research for her dissertation on Pentecostalism.

Correo electrónico: ulrike.sallandt@ruhr-uni-bochum.de

Bibliografía

- Bastían, J.-P. (1997). *La mutación religiosa de América Latina: para una sociología del cambio social en la modernidad periférica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Albertini Figueras, J. (2009). Fragmentación, particularismo y relativización de la norma: una exploración estructural en Lima. En J. Mejía Navarrette (ed.), *Sociedad, cultura y cambio en América Latina* (pp. 269-278). I Foro Internacional / Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Lima.
- Fonseca Ariza, J. (2002). *Misioneros y civilizadores. Protestantismo y modernización en el Perú*. Lima: Fondo Editorial.

- Matos Mar, J. (2004). *Desborde popular y crisis del Estado. Veinte años después*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de Lima.
- Mejía Navarrete, J. (ed.) (2009). *Sociedad, cultura y cambio en América Latina*. I Foro Internacional / Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Lima: Universidad de San Marcos.
- Meneses Rivas, M. (2009). La migración nacional de Perú a Europa. En J. Mejía Navarrete (ed.), *Sociedad, cultura y cambio en América Latina*, (pp. 397-406). I Foro Internacional / Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Lima: Universidad de San Marcos.
- Pérez Guadalupe, J. L. (2004). *Baja a Dios de las nubes. Una alternativa católica al crecimiento de las llamadas 'sectas' en América Latina*. Lima: Siklos S. R. Ltda.
- Plaza, O. (2007). *Clases sociales en el Perú. Visiones y trayectorias*. Lima: CISEPA-PUCP.
- Schilling, A. (2016). *Revolution, Exil und Befreiung. Der Boom des lateinamerikanischen Protestantismus in der internationalen Ökumene in den 1960er und 1970er Jahren*. Göttingen: V&R.

A ATUAÇÃO DO FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER) NO BRASIL

**Eliane Farias
Lusival Barcellos**

O chão da escola é local plural que traz uma contribuição fundamental na formação cidadã, intercultural, libertadora, inclusiva e humana. É um espaço onde acontecem descobertas, iniciativas, criatividade, mediações, relações sociais que nutrem as dimensões psicológicas, sociológicas, amorosas, afetivas, profissionais, não confessionais.

Desde que nascemos somos conduzidos para além de nós mesmos, para fora, para o mundo, numa caminhada de desconstrução da relação umbilical com a mãe, para um dinamismo de individuação, de construção de nossa autonomia. (Baptista; Siqueira, 2021, p. 500).

Neste sentido, consideramos que os espaços escolares são contextos que ampliam e aprofundam os conhecimentos

e as aprendizagens das pessoas que estão em constante formação. Há outros espaços como a família, a igreja, os clubes, as associações etc., que complementam a formação do caráter, dos papéis sociais e da cidadania do indivíduo.

O presente texto versa sobre o FONAPER que tem como princípio dialogar, organizar, acompanhar e subsidiar os professores, pesquisadores, sistemas de ensino, conselhos e associações interessadas na efetivação do Ensino Religioso (ER) como componente curricular escolar no Brasil.

Nos últimos cinco séculos, a história do ER esteve vinculada com a história da educação brasileira. Nesse contexto, aconteceram várias reformas educacionais, algumas de viés multicultural.

Ao longo da nossa história, educação e religião sempre estiveram presentes. Os ‘ranços’ da educação religiosa eurocêntrica europeia tem consequências até nos dias atuais. A primeira ‘disciplina’ chamada de ‘instrução Religiosa’ foi oficialmente implantada com a publicação do Decreto Imperial nº 7.247/1879 [...]. (Barcellos; Holmes; Cahú; Cavalcanti 2021, p. 134).

Mesmo com a separação entre Estado e Religião, após a Proclamação da República, em 1889 (Brasil, 2020b), isso não impediu que nas décadas seguintes houvesse entraves e divergências envolvendo a laicidade e o ensino confessional, sobretudo, católico.

Com o advento da Constituição Cidadã de 1988, a laicidade é fortalecida e é assegurado que “O ensino religioso de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” (Brasil, 2020a). Após aprovação da Lei nº 9.475/97, o Art. 33 da LDB, passa a ter uma nova redação:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo [...] (Brasil, 1997).

É neste contexto que é fundado o Fórum Nacional Permanente (FONAPER), em 1995, e uma das suas primeiras iniciativas foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), ação relevante que continua como referência significativa até hoje na formação dos educadores do ER. O FONAPER, nas últimas duas décadas, tem fomentado iniciativas para o aprofundamento e o fortalecimento do ER intercultural, não confessional, inclusivo, que fomenta a cultura de paz, o respeito pelo diferente, pelas diferenças e o diálogo sobre a diversidade religiosa.

Em 2017, depois de 20 anos, em virtude do compromisso com ER laico e independente de concepções políticas e religiosas, os especialistas sócios do FONAPER foram convidados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para serem os redatores do componente curricular ER da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Naquele contexto de composição política favorável, o FONAPER articulou-se de maneira sistemática para alcançar com sucesso a vitória da homologação do ER no documento oficial do Ministério da Educação (MEC). Essa conquista reverberou na Educação Básica e no Ensino Superior, sobretudo nos cursos das Ciências da Religião.

No limiar da finalização da BNCC, os membros do CNE perceberam que o componente ER não tinha diretriz curricular oficial no MEC para a formação desse profissional. Foi nesse contexto que, em dezembro de 2017, no “apagar das luzes da BNCC”, se iniciou no CNE os trâmites legais para tratar desta

iniciativa. No início de 2018, o FONAPER passou a integrar, junto com representantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE) e da Rede Nacional das Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER), a Comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Licenciatura em CR (DCNCR).

Assim como precisou de bastante persistência e articulação na BNCC, também nas DCNCR não foi diferente. Durante o ano 2018, foram muitas as convocações e diálogos para, no último dia do ano letivo ter, finalmente publicada a Resolução CNE/CP nº 5, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Licenciatura em Ciências da Religião. Trata-se de um documento oficial, essencial para o profissional do ER e das graduações em Ciências da Religião.

Em sua trajetória histórica, anualmente o FONAPER promove em anos alternados, Seminários Nacionais de Formação de Professores em Ensino Religioso (SEFOPER) e Congressos Nacionais de Ensino Religioso (CONERE), em parceria com instituições de ensino superior, nacionais e internacionais, e com os sistemas de ensino. Em agosto deste ano (2021), está programado de forma virtual, o XVI SEFOPER, que tem como tema: *Ciências da Religião, Formação e Docência em Ensino Religioso*, em parceria com PUC Minas, a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Universidade Estadual de Montes Claros-MG.

Desde 2020, o FONAPER criou e mantém um site com informações institucionais e publicações (biblioteca, espaço pedagógico, eventos e notícias), a fim de fomentar a pesquisa, auxiliar os professores, divulgar as experiências pedagógicas, fortalecer e implementar o Ensino Religioso.

Constantemente realiza parcerias e convênios com instituições educacionais, para oferecer cursos de formação continuada aos professores e, também, para incentivar as Instituições de Ensino Superior a ofertarem a segunda Licenciatura em ER;

dentro do possível, contribui com a publicação de material pedagógico e, brevemente, lançará a Revista Interinstitucional Latinoamericana de Educação Religiosa especializada em ER.

Recentemente, o FONAPER fez uma aproximação com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e com a União Nacional do Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) para, conjuntamente, construir ações e realizações efetivas para o ER.

Enfim, consideramos que o FONAPER apresenta em sua trajetória histórica um significativo legado direcionado para o ER e as CR.

Questões para reflexão:

Como o FONAPER contribui para o ER e as CR?

Autorias:

Eliane Farias. Doutora em Educação (UNINI - México),
Mestra em Ciências das Religiões (UFPB). Aposentada, Brasil.

Correo electrónico: elifariass@gmail.com

Lusival Barcellos. Doutor e Mestre em Educação (UFRN). Prof. do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador de Educação Superior do FONAPER, Brasil.

Correo electrónico: lusivalb@gmail.com

Referências

Barcellos, L. A.; Holmes, M. J. T.; Cahú, M. P. B.; Cavalcanti, A. P. R. (2021). O ensino religioso no Estado Laico Brasileiro e a Lei Municipal 7.280/2019. Revista Estudos de Religião, São Paulo, 35(1) 127-150, jan./abr. 2021.

- Baptista, P. A. N.; Siqueira, G. P. (2021). O Ensino Religioso, a relação educador-educando e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG. *Revista Pistis Praxis*, Curitiba, 13(1), 497-522, jan./abr. 2021.
- Brasil. (2020a). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (2020b). Decreto nº 119-A, de 07 de janeiro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.html. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Brasil. (2018). Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Ciências da Religião. Parecer CNE/CP nº 12/2018, homologado pela Portaria n. 1.403, publicada no D.O.U. de 28 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces01_09.pdf. Acesso em: 22 jul. 2021.
- Brasil. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº. 9475/97. Dá nova redação ao art. 33 da Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- FONAPER. (2009). Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. 2. ed. São Paulo: Mundo Mirim.
- FONAPER. (2021). Disponível em: <https://fonaper.com.br/institucional> Acesso em: 20 jul. 2021.

ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Elcio Cecchetti

Historicamente a escola brasileira foi instituída sob a aliança entre Estado e Igreja. Durante o período colonial, por respaldar o poder da coroa, o catolicismo assegurou o controle de vários campos sociais, entre eles, a educação, por meio da atuação dos missionários e ordens religiosas. Neste contexto, os princípios da moral cristã e da doutrina católica entranharam-se ao ensino elementar, cabendo aos professores ensinar tanto os conteúdos “sagrados” quanto os “profanos” (Cf. Brasil, 1827). Assim, os termos “ensino da religião” ou “instrução religiosa” correspondiam à prática da evangelização, catequização e doutrinação em espaços formais, como nas escolas, e não formais, como nas missões, pastorais e campanhas diversas.

Durante todo o Brasil-Império (1822-1889), o ensino da doutrina católica era parte integrante do currículo clássico humanístico o qual, paulatinamente, foi cedendo espaço diante do movimento de incorporação dos estudos científicos nas escolas, tendência dominante na Europa do século XIX (Lorenz; Vechia, 2011). Com isso, a partir de 1870, o “ensino da religião” foi condensado em “uma” dentre um conjunto de

“disciplinas” escolares. Com isso, foi possível “liberar” os estudantes acatólicos da obrigatoriedade de assistirem as aulas de instrução religiosa, que passaram a ser oferecidas em dias determinados da semana e sempre antes ou depois dos horários destinados às disciplinas científicas (Brasil, 1879).

A efervescência dos debates em prol do “ensino leigo”, que demarcaram as últimas décadas do regime imperial, encontrou lugar no arcabouço jurídico com a implantação da República. O Governo Provisório instituiu, logo em seus primeiros Decretos, a separação Estado-Igreja, a plena liberdade de cultos, a instituição do casamento civil e a secularização dos cemitérios. Sob a égide do Estado laico, a primeira Constituição da República (Brasil, 1891, Art. 72) declarou que seria “leigo” o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

Contudo, a laicização do Estado avançou mais em nível jurídico do que propriamente no âmbito das mentalidades e o amálgama político-religioso continuou a existir a despeito dos decretos e dispositivos constitucionais. Por outra parte, a Igreja Católica questionou o caráter laicizante impresso ao Estado e logo tratou de reformar suas estruturas. No conjunto de ações capitaneadas pelo Episcopado brasileiro, a questão da reintrodução do Ensino Religioso passou a integrar a lista das prioridades.

Na década de 1930, a Igreja Católica conseguiu a retirada do dispositivo que instituiu o “ensino leigo” e reintroduziu o Ensino Religioso, embora de matrícula facultativa (Brasil, 1934). Neste período cunhou-se o termo “Ensino Religioso” para designar a prática sistemática do ensino confessional nos estabelecimentos de ensino com caráter de “disciplina” (Cecchetti, 2016). Tal formulação foi mantida em todas as demais Constituições e nas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1961 e 1971). Como é possível deduzir, ao longo do tempo, o Ensino Religioso confessional produziu mais negação do que reconhecimento da diversidade religiosa,

justamente por subalternizar tanto as crenças dos grupos não cristãos, quanto as pessoas ateias, agnósticas ou sem religião.

Foi a partir da década de 1970 que coletivos de educadores e líderes religiosos, cientes de que o enfoque confessional não atendia as demandas de uma sociedade cada vez mais diversificada, deram início à gestação de outras concepções e propostas para o Ensino Religioso. Em vários Estados foram criadas organizações de caráter ecumênico, que buscaram superar o modelo catequético das “aulas de religião”, tomando como referencial o movimento ecumênico internacional.

Após duas décadas de experiências ecumênicas, os agentes e instituições envolvidas sentiram a necessidade de repensar novamente a natureza do Ensino Religioso, no intuito de acolher a diversidade cultural religiosa brasileira. Um dos resultados desse movimento resultou na instalação, em 1995, do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER). Trata-se de uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional ou sindical que congrega pessoas físicas e jurídicas identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Esta instituição, com o passar do tempo, tornou-se um espaço de discussão e ponto aglutinador de ideias e propostas de operacionalização de um Ensino Religioso que superasse seu histórico enfoque confessional e prosélito (Pozzer et al, 2010; 2015).

No entanto, a despeito dos esforços empreendidos, a LDB nº 9.394 de 1996 apresentou novamente o Ensino Religioso como disciplina de caráter confessional e interconfessional. Devido à insatisfação com essa medida, no início de 1997, uma forte mobilização de educadores e representantes de instituições civis, religiosas e educacionais reivindicou a superação do proselitismo e a adoção de uma proposta educativa inter-religiosa. A ação coletiva resultou na aprovação da Lei nº 9.475/1997, que alterou a concepção da disciplina:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, **assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo** (BRASIL, 1997, grifos nossos).

Com essa alteração, criaram-se as condições de sistematizar o Ensino Religioso como componente curricular responsável por acolher e respeitar a diversidade religiosa na escola. Portanto, se até meados da década de 1990, em decorrência da linha confessional e/ou interconfessional adotada, a formação dos docentes ocorria mediante cursos organizados pelas próprias instituições religiosas, tornava-se urgente superar este quadro e oferecer uma habilitação específica com este novo enfoque.

Foi no período de transição de uma abordagem ecumênica para a inter-religiosa que foram criados os primeiros cursos de licenciatura para formar docentes para o adequado tratamento da diversidade religiosa. Desde então, uma sólida formação no campo da Educação e das Ciências da Religião passou a ser considerada como condição para o tratamento pedagógico da diversidade religiosa na escola, em uma perspectiva inter-religiosa e intercultural.

Os esforços empreendidos em prol da superação da natureza confessional do Ensino Religioso foram reconhecidos recentemente com a sua inclusão na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao final de 2017. Trata-se de um marco histórico, pois é a primeira vez que o Estado brasileiro reconheceu a função social e pedagógica do Ensino Religioso na formação integral dos estudantes, cuja natureza e finalidades pedagógicas “são distintas da confessionalidade” (Brasil, 2018, p. 435). A BNCC fixou que Ensino Religioso deve atender aos seguintes objetivos:

- a. Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c. Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal de 1988;
- d. Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (Brasil, 2018, p. 436).

O documento explicitou que o “conhecimento religioso” é o objeto da área de Ensino Religioso, entendido como um bem simbólico produzido no âmbito de diferentes culturas e sociedades. A BNCC adverte que cabe ao Ensino Religioso tratar dos conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Por isso, a Ética da Alteridade e a Interculturalidade foram apontadas como fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. Tais perspectivas ajudam a superar assimetrias de poder entre culturas e religiões, concedendo voz e vez a saberes e conhecimentos tradicionalmente menosprezados e sistematicamente inferiorizados pela cultura escolar.

Com essa abordagem, a BNCC, enquanto documento de Estado, posiciona-se explicitamente contra o proselitismo religioso na escola laica, ao mesmo tempo em que procura

definir o objeto, objetivos e unidades temáticas do Ensino Religioso, bem como aponta um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Deste modo, supera-se, em parte, a histórica ausência de diretrizes curriculares para o tratamento pedagógico sobre a diversidade religiosa na escola. Tal carência, somada a outros fatores socioculturais, propiciou a criação de um terreno fértil para o plantio e difusão de pré-conceitos, discriminações, suposições, rotulações e violências de cunho religioso, praticados geralmente às religiões submetidas à colonialidade do saber, como as de origem indígena e africana.

Com essa abordagem, a BNCC posicionou-se explicitamente contra o proselitismo religioso na escola, corroborando com a perspectiva de um Ensino Religioso não confessional, concebendo-o como um espaço e lugar para o exercício de diálogo e reconhecimento das múltiplas formas de ser, pensar, crer e viver do humano.

Questões para reflexão:

Que desafios, potências e possibilidades se abrem a partir da transformação do Ensino Religioso confessional para um modelo intercultural e inter-religioso?

Autoria: Elcio Cecchetti

Doutor e mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - (UFSC). Docente titular do Mestrado em Educação e coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - (Unochapecó). Coordenador Geral do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

Correo electrónico: elcio.educ@gmail.com

Referências

- Brasil. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Brasil. Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Brasil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Brasil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Brasil. Lei nº. 9 394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Brasil. Lei nº 9.475, de 22 julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Brasil. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: a educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

- Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- Cecchetti, E. (2016). A laicização do ensino no Brasil (1889-1934). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2016.
- Lorenz, K. M; Vechia, A. (2011). O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de Ciências no Collegio de Pedro II. In: Ferreira Neto, A.; Gonçalves Neto, W.; Miguel, M. E. B. Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (século XIX e XX). Vitória: Edufes, 2011.
- Pozzer, A.; et al. (Orgs.). (2010). Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.
- Pozzer, A.; et al. (Orgs.). (2015). Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

EDUCACIÓN RELIGIOSA EN ARGENTINA

Héctor Figueroa

Algo de historia

Es necesario comprender el movimiento migratorio desarrollado junto a la implementación educativa en el país, comenzando con la colonización hispánica (del s. XVI al XVIII), que trajo su forma de vida, su estilo europeo y sus costumbres.

Luego llegaron migrantes forzados de África subsahariana para ser usados como esclavos (del s. XVII al XIX) y, desde finales del siglo XIX, se sumaron libremente árabes, judíos, italianos y españoles, como también personas provenientes de países vecinos.

Esta fusión de usos y costumbres fue aconteciendo paulatinamente. Se formó, así, lo que podemos denominar “cimientos” de una sociedad en construcción, que necesitaría un proceso de educación para consolidarse y crecer.

Ante la mezcla de culturas y lenguajes de diversos orígenes, se comenzó con el aprendizaje obligatorio del idioma

español y con la evangelización, que inicialmente estuvo en manos de los jesuitas⁸⁴ (1610), quienes fundaron colegios y universidades. Por una disposición del rey Carlos III, en 1767, esta orden religiosa, con todos sus integrantes, fue expulsada de España y de todas las colonias españolas, por lo que tomaron su lugar los franciscanos⁸⁵.

Fueron muy importantes, en el proceso de instalar una educación para los ciudadanos de la nación, los aportes de Manuel Belgrano⁸⁶; la Constitución Nacional de 1853, en la que se estableció el “derecho a educar y enseñar” (con responsabilidad de gobiernos provinciales); Bartolomé Mitre, quien construyó los colegios nacionales en varias provincias; Domingo Faustino Sarmiento⁸⁷, presidente de nuestro país entre 1868 y 1874, quien provocó una revolución educativa al traer educadores estadounidenses y europeos, al fundar escuelas y sobretodo “escuelas normales”, que eran, específicamente, formadoras de futuros docentes, y al crear muchas bibliotecas a lo largo y ancho de estas tierras.

El 8 de julio de 1884, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, se promulgó la *Ley 1420* de educación común, laica, gratuita y obligatoria, la piedra fundamental para nuestro sistema educativo nacional. Esta legislación estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. Suponía una escuela pública al alcance de todos los niños, con un conjunto mínimo de conocimientos, también indicados por esta norma.

84 Jesuitas: Pertenecientes a la Orden de la Compañía de Jesús, fundada por San Ignacio de Loyola en 1534.

85 Franciscanos: Orden franciscana, seguidores de Francisco de Asís; desde 1209 van conformando sus ramas.

86 Prócer argentino creador de la Bandera nacional, entre otras de sus destacadas actuaciones.

87 En honor a su labor por la educación, se celebra en la Argentina el Día del Maestro los 11 de septiembre, fecha de su fallecimiento.

Algo más de historia (donde se refuerza la educación religiosa católica)

Aquel ideario constitucional democrático se ve interrumpido por el golpe militar de 1943, que derrocaría al presidente Castillo y pondría fin a la conocida Década Infame.

En este proceso militar, brota el decreto 18 411, que deroga la Ley 1420, con el criterio del respeto irrestricto de la Constitución Nacional. Se produjo un debate sin precedentes en el parlamento argentino: allí se discutió la pertinencia de implementar el decreto 18 411 y se afirmó que la instrucción del dogma católico contribuiría en la formación de mejores ciudadanos argentinos. Esto favoreció el acercamiento de la Iglesia católica al Gobierno, lo que permitiría la intervención eclesial en el manejo de los asuntos estatales.

Dicho decreto se ratifica con una ley en el Congreso de la Nación. La educación religiosa católica se mantuvo en las escuelas públicas hasta 1954, cuando el presidente electo democráticamente, Juan Domingo Perón, derogó la tan cuestionada ley y rompió, de tal modo, sus relaciones con la Iglesia (después de una connivencia de casi ocho años).

El decreto 18 411 se apoyaba en el preámbulo de la Carta Magna y en algunos de sus artículos, con los cuales se pretendía evitar que el ateísmo que se avecinaba incidiera en la población. Se fundamentaba en la pretensión de “restablecer el imperio de la Constitución Nacional violada no sólo por prácticas inexcusables, sino por doctrinas que pretendían interpretar su texto y que, en realidad, adulteraban su espíritu”.

La educación católica en las escuelas públicas produjo estigmatización acerca de las personas no creyentes o de las creyentes de otras religiones; se intentó dar clases de moral en su lugar, para aquellos que no participaran de estas, pero –ante

la ausencia de docentes para tal dictado— se les apartaba en los patios, mientras los demás estaban en sus lecciones de religión.

El Estado se convirtió, así, en el primer adoctrinador de la religión católica en las escuelas, con la anuencia de las autoridades eclesiásticas, a tal punto que estas últimas incidían en la elección de los educadores apropiados para enseñar el dogma.

Ante la derogación del decreto 18 411, la población católica manifestó su inconformidad con reclamos en varios frentes. Por doquier, se expresaba el malestar, hasta que el 16 de septiembre de 1955 Perón sufre un golpe militar que lo derroca, por lo que debe huir del país. Sin entrar en tanto detalle histórico propiamente, me limito a expresar que, como consecuencia, la Iglesia gana terreno de nuevo en los espacios públicos.

Las polémicas en torno al laicismo y al carácter católico de la educación continuaron con distintos rostros. Pese a los cambios de gobiernos democráticos y golpes militares, podemos asegurar que, en poco más de un siglo, en cada una de las provincias, hubo todo tipo de variantes relacionadas con la educación religiosa o laica, dentro o fuera del horario escolar, intentando cambiar sus nombres. Tal formación religiosa siempre se desarrolló en una situación de conflicto, de presentaciones de amparos judiciales y múltiples reclamos.

Hoy, aún se continúa ofreciendo la educación religiosa en las escuelas laicas de la provincia norteña de Tucumán; en cambio, en otras provincias se ha judicializado esa formación, se ha remarcado su rechazo y se ha reclamado implementar una educación laica.

Esta historia de educación religiosa católica en las escuelas laicas de nuestro país podría verse reflejada total o parcialmente en otras naciones de Latinoamérica y el Caribe.

Pensando una nueva educación religiosa escolar en la actualidad

“El hombre en su presente es consecuencia de su pasado
y causa de su futuro”

(Anónimo)

Desde mi formación y mis convicciones, entiendo que las religiones deberían educar para la libertad, para el respeto por la diversidad y hacia un camino de paz.

En cuestiones de educación religiosa en los tiempos que corren, creo que la formación religiosa debe ser un faro para iluminar el rumbo de la humanidad. Pero, para serlo, es preciso que deba reconfigurarse, según los “signos de los tiempos”⁸⁸ que interpelan a todas las creencias religiosas y las invitan a dar respuestas concretas a los interrogantes humanos, así como a guiar a la gente hacia el bien común.

En las actividades escolares debería emplearse una praxis liberadora, inspirada en la primigenia libertad que proclaman todas las religiones. Desde esta perspectiva, el docente de educación religiosa está llamado a formarse adecuadamente: esta instrucción incluye el conocimiento de los textos sagrados de las distintas tradiciones religiosas, los cuales no deben ser comprendidos como doctrinas que se imponen, sino como experiencias comunitarias contextuales.

Mi postura, de ninguna manera intenta violentar las diferentes creencias o increencias, sino que se pone al servicio de la libertad y del diálogo fecundo con todos, para una reflexión honesta acerca de este tipo de educación. Pretende respetar a toda persona en su plena dignidad, posibilitando que actúe

88 “[...] un modo de ubicarse en su propio mundo latinoamericano en busca de la presencia y de la voluntad de Dios” (<http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492007000300004>).

libremente según su conciencia, por su elección y sin permitir coacción externa.

Es necesario, desde las distintas religiones, un cambio de paradigma con respecto a sus prácticas de propagación, para evitar la violencia cultural y religiosa: urge “decolonizar” costumbres perimidas de opresión e imposición, con el afán de dejar atrás juicios injustos ante las diversas culturas o creencias.

Es sumamente necesario poner en práctica la escucha atenta entre todos, para no caer en la autorreferencialidad; así será posible convivir en busca del bien común que trae la paz a nuestros pueblos. Uno de esos ámbitos de convivencia es el aula, donde es posible escuchar realmente a los jóvenes, sus sufrimientos, sentires y sueños.

La riqueza multicultural de nuestra tierra latinoamericana y caribeña no basta para una vida en común; deberemos transitar un camino hacia la interculturalidad, o sea una verdadera relación entre culturas y no solo permitir la existencia del otro con sus diferencias. En el respeto por esa otredad, el “nosotros” –con nuestras creencias, sabores y ritmos– se manifestaría sin recelos ni temor alguno, resistiendo cualquier forma de “asimilación” por parte de grupos mayoritarios o minoritario.

El aula, entiendo, debe ser el “laboratorio del mundo”, donde se ensayan vivencias de un orbe diferente, donde se ejercita el respeto, se vive la libertad, se construye desde las bases el espacio en el que quepan todas las personas. Para ello, todo proceso educativo deberá superar una formación bancaria, migrar a un ritmo sano hacia una pedagogía *de tutorías de investigación*, así como promover en docentes y alumnos una “pedagogía fronteriza” (Giroux, 1998), la cual busque permanentemente transitar, de modo dinámico, al proceso de enseñanza-aprendizaje crítico y liberador.

La enseñanza de la religión no debería quedar exceptuada de esta metodología liberadora ni de los propósitos

destacados; tampoco, caer en el sincretismo, polo opuesto del proselitismo. Esta asignatura es una mediación adecuada para formar personas capaces de convivir en la diversidad y de construir relaciones de paz.

Conociendo nuestro pasado continental en materia de ERE, debemos prevenir caer en la polarización y, por lo tanto, desarrollar pasos serenos pero firmes hacia una nueva propuesta, de carácter intercultural-liberador.

Según mis pensamientos y fundamentos, la ERE no es para juntar adeptos a tal o cual religión, sino –remarco– para formar personas de bien que puedan interactuar en un mundo diverso, de manera respetuosa y liberadora. En lo propio de cada religión, se tiene a la catequesis permanente, escuelas bíblicas o como le llame cada una de los credos. Se trata de espacios adecuados para la formación de los fieles que han elegido, por su cuenta, ser parte de una comunidad de fe.

Para finalizar, compartiré lo que he descubierto acerca de lo que hay en común entre algunas religiones, con el propósito de caminar hacia la paz. Existe en todas las tradiciones religiosas una especie de *regla de oro*, que consiste en *no desear para el otro lo que no se quiere para sí*. Muchas religiones la enseñan de forma explícita, por ejemplo, en el judaísmo (*Rabí Hillel, Sabbat 31.^a*), en el islam (*40 Hadit –Dichos de Mahoma– de an-Nawawi 13*) y en el cristianismo (*Mt 7, 12*). Podemos entender que existe cierta mirada común entre estas tres religiones conocidas como abrahámicas, pero el espíritu de esa regla de oro está presente también en los textos de otras religiones como el hinduismo (*Mahabharata XIII, 114, 8*), el budismo (*Samyutta Nikaya V, 353.35-354.2*) y el confucianismo (*Confucio, Diálogos 15, 23*).

He expuesto aquí procesos y propuestas que tienen que ver con un momento y un lugar. Es importante reconocer errores y aciertos en tales procedimientos, no meramente para

juzgar otros tiempos, sino para aprender de ellos y continuar con una construcción dinámica de la ERE, de tal manera que desde esta podamos dialogar con las culturas religiosas y a dar respuesta a los desafíos de los tiempos venideros.

Pregunta para dialogar:

¿Cómo generar conciencia, en el estudiantado, de la importancia de la ERE para construir un camino hacia la paz y hacer efectivo el respeto por la diversidad de creencias en las aulas latinoamericanas?

Autor: Héctor Figueroa

Profesor en ciencias sagradas, Instituto Raspanti; diplomado universitario en evangelios, orientado en animación bíblica de la pastoral, Universidad de San Isidro (USI); licenciando en la enseñanza de la educación religiosa, Universidad Nacional de Costa Rica (UNA); congresos afines, ensayo publicado en <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/13780>

Correo electrónico: hafigueroa7@gmail.com

Bibliografía

- Mörner, M. (1969). *La mezcla de razas en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (2002). Qué pasó en la educación en Argentina. *Galerna*, 4, 77.
- González Martínez, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87. ISSN: 1665-109X. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739014>

Costadoat, J. (2007). Los “signos de los tiempos” en la Teología de la liberación. *Teología y vida*, 48(4), 399-412. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492007000300004>

EDUCACIÓN RELIGIOSA EN COSTA RICA: DESAFÍOS

Jonathan Jiménez Porras

En este pequeño escrito, se esbozan algunos desafíos que el contexto actual plantea a la educación religiosa en Costa Rica. La exposición de ideas es general y no pretende una disertación exhaustiva sobre el tema, deja las terminales abiertas, eso sí, para continuar su desarrollo en otros espacios y momentos. La información será organizada en retos puntuales e independientes y pretende aportar insumos para docentes, personas estudiosas del tópico y autoridades del MEP.

Pronunciamento 2023-2010 de la Sala Constitucional sobre la educación religiosa en Costa Rica

Este hito abrió una etapa, que aún no ha llegado a su fin, caracterizada por cierta confusión en cuanto al contenido del voto. Diversas interpretaciones han sido planteadas (Jiménez Porras, 2014; Cortés Campos, 2013); asimismo parece

que se abren perspectivas para una educación religiosa intercultural (Méndez Méndez, 2015; 2020).

Sin embargo, la interpretación del Departamento de Educación Religiosa (CSE; Acta 24-2017, 27 de abril de 2017) consiste en sostener la confesionalidad como un elemento predominante en el proceso educativo de esta materia y la necesidad de incorporar profesionales, en relación con su religión o su confesión religiosa, a los diferentes puestos. En esta línea, se divide la educación en dos etapas: una que va desde 1.º de escuela primaria hasta 9.º de secundaria y, finalmente, otra que solamente abarca dos años, de 10.º a 11.º en la llamada diversificada, en la cual se aplicaría una educación ecléctica o ecuménica.

Parece haber una interpretación forzada del texto, por lo cual, sería prudente tener acceso a una aclaración, por parte de la Sala Constitucional, en cuanto al contenido del pronunciamiento. Este es un desafío fundamental para la educación religiosa en Costa Rica, porque de ello se desprende el modelo educativo que se implementaría en esta asignatura.

En torno a este tema, la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión ha impulsado la necesidad de un diálogo abierto entre las distintas partes que puedan aportar a la meta de una correcta interpretación del pronunciamiento (Surcos Digital, 2021).

Reforma del artículo n.º1 de la Constitución Política de Costa Rica (reformado por la Ley 9305 del 24 de agosto del 2015, publicada en La Gaceta 191 del 1 de octubre de 2015)

La reforma establece que Costa Rica es “República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural” (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 2021). Nos plantea

algunas preguntas destacadas: ¿Es posible sostener una educación religiosa confesional, unívoca, monotemática, en un contexto pluricultural y multiétnico? ¿Cómo adaptamos la prevalencia de una voz con mayor autoridad a un contexto en el cual participan sujetos que tienen diversas voces? ¿Cómo imponer el cristianismo como manera de ver el mundo, en una sociedad marcada por una enorme diversidad de creencias y prácticas religiosas? ¿Será posible quitar la violencia a la hora de dictar una manera de pensar?

A partir de dicha reforma, se debe plantear un chequeo de la educación en general y, en el caso que hoy nos convoca, la educación religiosa se ve obligada a experimentar una serie de transformaciones en su manera de visualizarse y de ser pensada por las personas profesionales que intervenimos en los procesos. Costa Rica no es la misma del periodo colonial o liberal ni de tiempos de la neoescolástica que imperó desde 1940. El país ha cambiado, es una sociedad modernizada en la que la mayoría de la gente piensa por sí misma y no espera que una institución religiosa le diga cómo razonar, qué creer, cómo posicionarse frente a grandes dilemas morales o que le dicte cómo vivir su vida privada; eso, hoy, ya no es posible.

Por ello, la educación religiosa debe visualizarse en relación con este nuevo desafío, frente al cual, definitivamente, debe incorporar otras cosmovisiones, para generar espacios en que otras maneras de ver la vida humana y el mundo puedan expresarse en las aulas, en un ambiente de conversación respetuosa de la libertad religiosa.

La niñez viene de hogares muy diversos y ha recibido información igualmente variada; en esa diversidad, también existen distintos tipos de cristianismos. Entonces, vulnerar esa formación que viene desde la familia, con la imposición de una sola panorámica, estaría contradiciendo el espíritu tanto del pronunciamiento de la Sala Constitucional como del

artículo n.º 1 de la Constitución Política y, por supuesto, de los derechos humanos.

Asimismo, la adolescencia expresa en las aulas puntos de vista sobre temas polémicos y, en la actualidad, la persona docente de educación religiosa debe escuchar sus opiniones y promover habilidades tendientes tanto al respeto como a la convivencia armoniosa en medio de la diversidad. Ahí está un gran aporte que la educación religiosa debe realizar. Es este un desafío/oportunidad de gran importancia.

Repensar la confesionalidad

La sociedad costarricense es cada vez más diversa. La mayoría sigue siendo católica, sin embargo, menos de la mitad asiste a misa los domingos. Poco más de la cuarta parte se considera de la religión evangélica y casi todo este grupo participa en algún grupo bíblico. La cuarta parte restante está compuesta por personas que no practican ninguna religión, aunque se denominen creyentes, o practican una distinta del cristianismo. El 2.7 % se considera ateo o agnóstico (IDES-PO-EECR, 2019).

Las creencias religiosas han cambiado y, en el presente, son más las personas que no vinculan sus valores con una religión. Asimismo, ha crecido el número de quienes no tienen religión, personas ateas y agnósticas (Fuentes Belgrave, 2013). Se manifiesta en Costa Rica una tendencia a la “reelaboración personal de las creencias religiosas” y a una “creencia sin pertenencia” que se expresa en gran cantidad de católicos no practicantes (Fuentes Belgrave, 2015). Parece haber una doble propensión: 1) un crecimiento en la cantidad de personas que se consideran sin religión o no practicantes; 2) un conglomerado de personas con fuerte filiación religiosa e inclinación a aferrarse a posiciones tradicionales sobre temas morales.

Estos datos se refieren a aspectos individuales. Desde la praxis educativa, surge la imposibilidad de prohibir u obstaculizar la confesionalidad, no así la del sistema educativo, el cual, según el voto 2023-2021, debe ser neutral en temas religiosos. La confesionalidad del Estado puede reformarse por un tema de derechos humanos (Alpizar Jiménez, 2017), sin embargo, la libertad de culto es un derecho.

La libertad de culto es imposible extirparla, por ser un elemento inherente al ser humano, presente en diferentes expresiones, culturas, religiosidades, espiritualidades. Pero, la educación religiosa debe ser repensada, para propiciar un diálogo intercultural (Méndez Méndez, 2021), interreligioso (Miguel Gómez, 2018; Escobar Soriano, 2006), entre personas de diferentes religiones y culturas (Montoya, 2015); “un espacio de diálogo y reflexión, en donde estudiantes de diferentes creencias puedan compartir su propia tradición espiritual o religiosa, e incluso la ausencia de esta” (Vargas Bermúdez, 2020); la construcción de una cultura de paz (Mora Castillo, 2017).

El derecho a creer es parte de la libertad de conciencia, la cual tiene un límite trazado por el derecho de las demás personas con las cuales se convive. En el marco de la diversidad religiosa costarricense, repensar la confesionalidad tiene que llevarnos a meditar sobre una educación religiosa capaz de permitir que el docente exprese su fe, sin limitar, imponer, coaccionar las creencias de los demás participantes del proceso educativo.

Repensar la confesionalidad es, también, dejar de creer que una institución religiosa sea la rectora de las verdades por enseñar en las escuelas y colegios de Costa Rica. Ello implica que vivir la propia confesionalidad no da derecho a nadie de colocar su institución religiosa, congregación, iglesia, etc. en el centro del proceso educativo; más bien, obliga a visualizar

la propia confesión religiosa como participante, aportadora de elementos a la conversación, sin imponer su perspectiva como una verdad absoluta.

Este desafío es epistemológico, porque se vincula con el conocimiento, en tanto, puedo aprender de otras personas que piensan diferente, superando la creencia de que los saberes revelados a mi grupo religioso son verdades inmutables e inalterables por otras personas con experiencias de fe diversas. Asimismo, es preciso incorporar el punto de vista del estudiantado, para generar procesos de mejora en las metodologías aplicadas, ya que hoy los procesos impulsados parecen incoherentes con la percepción de aquel (Fuentes Belgrave, 2019). Esta manera de visualizar la fe y el conocimiento religioso deriva habilidades necesarias para la convivencia en sociedad.

Involucrar más organizaciones en la educación religiosa costarricense

Este reto supone un modelo de cooperación y, por ende, la apertura de las autoridades en educación religiosa a incorporar instituciones académicas, organizaciones civiles, asociaciones, fundaciones que puedan realizar aportes de diversa naturaleza. Para ello, se deben establecer los parámetros o criterios. Dicha apertura hipotética podría ceder espacio, también, a ONG, cooperativas y universidades, que puedan aportar recursos educativos a los diferentes niveles de la educación religiosa en Costa Rica.

Consolidar un un plan de cooperación interinstitucional daría un ejemplo a la sociedad, en relación con las posibilidades de convivencia y trabajo conjunto entre diversas perspectivas académicas, religiosas y espirituales. En tal lógica, se podría generar espacios para que el alumnado conozca

diferentes perspectivas y valore la variedad religiosa, así como el conocimiento académico que se produce en torno a las temáticas propias de la educación religiosa.

Ese proceso de cooperación se puede implementar sobre temas concretos, generadores de productos tales como material didáctico, programas de estudio, recursos audiovisuales, congresos de educación religiosa, diagnósticos y apoyos didácticos en general. Una experiencia de este tipo aportaría gran riqueza a la educación religiosa y permitiría una formación docente acorde con las necesidades que presenta el contexto actual.

A modo de conclusión

He enumerado cuatro desafíos a la educación religiosa en Costa Rica, los cuales deben llevar a un replanteamiento sistémico que abarca las políticas educativas; la formación universitaria de personas docentes; las estrategias didácticas y enfoques pedagógicos que la docencia implementa en las aulas, y el reconocimiento de las experiencias del estudiantado como fuente de mejora.

Las autoridades deben impulsar políticas educativas que respondan a los retos actuales, no desde el oportunismo institucional, sino generando espacios de convivencia y construcción colectiva, con diversas espiritualidades que han sido excluidas, instituciones, fundaciones, ONG que puedan aportar elementos a la asignatura; deben, también, comprender correctamente el pronunciamiento 2023-2010, replanteando la interpretación que pretende imponer una educación religiosa confesional durante la mayoría del proceso educativo estudiantil. Para esto, es preciso mirar el espíritu del voto y los principios constitucionales que ahí se explican.

Las universidades que forman docentes de educación religiosa deben tomar en cuenta dichos desafíos, especialmente, en cuanto a la preparación de profesionales capaces de impulsar procesos educativos en una “república democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural”, como reza el artículo n.º 1 de nuestra Carta Magna. Igualmente, urge que se promuevan ambientes para repensar la confesionalidad, en especial, en interacción con ambientes educativos heterogéneos.

Las personas docentes tenemos la tarea apremiante de replantear nuestras estrategias didácticas, generando procesos educativos en los cuales el estudiantado pueda ser protagonista, aportando sus opiniones y aprendiendo de las demás personas. Es fundamental que logremos escuchar a los grupos, para conocer sus creencias, recibir recomendaciones y, en última instancia, apreciar la diversidad religiosa de cada agrupación. Este compromiso es ineludible, porque no estamos respondiendo a los desafíos que el presente nos está planteando y si no logramos implementar los cambios necesarios, la educación religiosa no tendrá ningún sentido como parte del sistema educativo costarricense.

Finalmente, las experiencias del alumnado representan el instrumento por el cual se podrá evaluar si la educación religiosa responde realmente a las necesidades actuales. La retroalimentación es indispensable para todo proceso educativo, de tal manera que la formación religiosa incorpore las voces de las personas estudiantes y pueda servir como un espacio generador de habilidades para la convivencia, en medio de las diferencias.

Pregunta para dialogar:

¿Cuáles son las características que debe tener una educación religiosa capaz de responder a los desafíos planteados en el artículo?

Autor: Jonathan Jiménez Porras

Máster en estudios latinoamericanos con énfasis en cultura y desarrollo. Licenciado en administración educativa. Docente de educación religiosa con experiencia en primaria, secundaria y educación superior.

Correo electrónico: jonjporras@gmail.com

Bibliografía

- Alpízar Jiménez, I. (2017). Estado confesional y derechos humanos en Costa Rica. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 28(2), 139-143.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (2021). Constitución Política de la República de Costa Rica. Recuperado de http://www.asamblea.go.cr/ca/docs_relevantes/constitucion_pol%C3%ADtica_historico_reformas.pdf
- Consejo Superior de Educación, República de Costa Rica. (2017). Acta 24-2017, 27 de abril de 2017. Recuperado de [cse.go.cr: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/acta_24-2017.pdf](http://cse.go.cr/file:///C:/Users/Usuario/Downloads/acta_24-2017.pdf)
- Cortés Campos, A. (2013). La educación religiosa en Costa Rica. Aproximaciones teóricas del campo religioso posteriores al voto de la Sala Constitucional. *Espiga*, 13(25), 97-119.
- Escobar Soriano, J. D. (2006). Teología de las religiones y diálogo interreligioso. *Veritas*, (14), 43-57.
- Fuentes Belgrave, L. (2013). ¿Un menú de creencias a fuego lento? Acercamiento sociológico a la religión en Costa Rica. *Siwo*, 7(1), 55-89.
- Fuentes Belgrave, L. (2018). Cambios en las creencias religiosas en Costa Rica. *Siwò' Revista De Teología/Revista De Estudios Sociorreligiosos*, 9(1), 51-77. <https://doi.org/10.15359/siwo.9-1.3>.

- Fuentes Belgrave, L. (2019). La brecha entre las prácticas de los docentes y las percepciones estudiantiles sobre educación religiosa en Costa Rica. *Siwo*, 12(2), 47-71.
- IDESPO-EECR. (2019). *Percepción de la población costarricense sobre valores y prácticas religiosas*. Heredia: Publicaciones UNA.
- Jiménez Porras, J. (2014). Análisis y consecuencias curriculares del pronunciamiento n.º 2023-2010 de la Sala Constitucional acerca de la educación religiosa en Costa Rica. *Siwo* (1 y 2), 309-336. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/siwo/article/view/10980/13811>
- Martínez Gutiérrez, B. (2016). *Cronología de la educación costarricense*. San José: Editorial Digital .
- Méndez Méndez, J. (2018). Educación Religiosa en Costa Rica: confesionalidad, neutralidad, interculturalidad. *Siwô' Revista De Teología/Revista De Estudios Socio-religiosos*, 8(2), 225-247. <https://doi.org/10.15359/siwo.8-2.3>
- Méndez Méndez, J. M. (29 de abril de 2020). De “la religión como contenido” a “lo religioso como referencia”: pistas para una transformación intercultural de la educación religiosa en Costa Rica. *Revista Ensayos Pedagógicos* • 19 Vol. XV, N.º 2. Julio-diciembre, 2020 19-29, ISSN: 1659-0104, EISSN: 2215-3330 Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/ensayospedagogicos>
- Méndez Méndez, J. M. (2021). La diversidad cultural desafía la educación religiosa costarricense. *Pistis Prax. Teología pastoral*, 13(1), 430-444. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/27761-60369-1-PB.pdf>
- Miguel Gómez, C. (2018). El desafío de la verdad al diálogo religioso. *Theología Xaveriana*, vol. 68, núm. 185, 2018 1-23.

- Montoya Hernández, M. (2018). La educación religiosa: su aporte a la convivencia social y a la cultura de paz. *Siwô' Revista De Teología/Revista De Estudios Sociorreligiosos*, 8(2), 275-305. <https://doi.org/10.15359/siwo.8-2.5> 275-305.
- Mora Castillo, M. (2017). La educación religiosa costarricense y la cultura de paz. *Conexiones*, 9(2), 25-35.
- Surcos Digital. (2021). UNA: Escuela Ecuménica busca derogar acuerdo sobre educación religiosa. Recuperado de [surcosdigital.com: https://surcosdigital.com/una-es-escuela-ecumenica-pide-derogar-acuerdo-sobre-educacion-religiosa/](https://surcosdigital.com/una-es-escuela-ecumenica-pide-derogar-acuerdo-sobre-educacion-religiosa/)
- Vargas Bermúdez, C. L. (2020). La pertinencia de la educación religiosa de Costa Rica como una sociedad plural y diversa. *Conexiones*, 5-16.

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN COLOMBIA

Nelson Mafla Terán

Un intento por tematizar el concepto educación religiosa escolar (ERE) debe empezar por el examen de los componentes lexicográficos que lo constituyen. Este ejercicio conforma el punto de partida para la sistematización de los demás elementos configurativos de todo su corpus conceptual. Aquí, esa sistematización se entiende como

[...] un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada que, al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario (Ghiso, 2001).

Así las cosas, una tentativa por recuperar, tematizar, apropiar y relacionar sistemática e históricamente los componentes teórico-prácticos de la ERE colombiana resulta un trabajo titánico de larga trayectoria, difícil de abordar en un escrito de esta naturaleza. Por ello, el objetivo de este aparte no va más allá de mencionar los componentes lexicográficos y algunos elementos teórico-prácticos que ayudarían a la intención de ofrecer un aproximado al concepto de la asignatura en Colombia.

1. Componentes lexicográficos

En el concepto educación religiosa escolar confluyen tres nociones amplias, complejas y de larga trayectoria conceptual, a saber: educación y los adjetivos religiosa y escolar. Si se aborda tal concepto como un todo, en él se entrecruzan las relaciones: “educación, religión y educación escolares. A su vez, las relaciones parten de la educación escolar hacia la religión escolar y de la religión escolar hacia la educación escolar” (Parra, 2008). Entonces, más que nociones, se trata de componentes conceptuales importantes, de cuya interrelación emerge un todo conceptual denominado ERE. Por lo mismo, no ha sido fácil para la academia teológico-religiosa colombiana urdir un concepto unitario de ERE.

Con todo, el reconocimiento del vínculo escuela-religión, por ejemplo, ha dado lugar a preguntas como ¿cuál es la función de la escuela con respecto a la religión?, ¿cuál es la función de la religión con respecto a la escuela?, si hay una escuela que forma religiosamente a sus escolares, entonces, desde el punto de vista religioso, ¿cuál es la función de la escuela con respecto a la sociedad? Por su parte, estos cuestionamientos han alimentado el interés por investigar la naturaleza de la escuela y sus implicaciones con la naturaleza misma de la

ERE. En la base de este interés, subyace la idea de una dependencia que no se puede dejar de lado: la naturaleza de la ERE dependerá de la comprensión que se tenga de la naturaleza de la escuela. Si la escuela es la prolongación de la parroquia, la ERE será la continuación de la catequesis parroquial. Si la escuela es el lugar y la garantía del acceso al conocimiento sistemático, entonces, la ERE estará, necesariamente, asociada a esa intencionalidad fundamental.

Por su parte, el enlace religión-educación ha alimentado el interés por estudiar las implicaciones de formar a la niñez desde los fundamentos religiosos, en un ámbito escolar. Poco a poco se ha configurado el consenso de que la educación religiosa es un asunto que involucra dos acciones pedagógicas básicas. La primera consiste en favorecer y provocar el desarrollo de una personalidad religiosa del sujeto; es decir, en explicitar y ensanchar sus potencialidades, capacidades y dinamismos religiosos. La segunda busca formar la religiosidad del individuo. Ambas acciones simultáneas son necesarias, en tanto la sola mejora de las capacidades religiosas no incumbe, necesariamente, a lo que el individuo ha de ser como integrante de un determinado contexto sociocultural. El objetivo de las dos medidas es la cualificación del ser de la persona. “La educación se refiere a la estructura del hombre y a lo que la constituye en su realidad profunda más allá de sus habilidades y manifestaciones exteriores; porque efectivamente, es en el ser, donde radica todo lo demás” (Remolina, 2000).

La pregunta sobre cómo educar y qué desde los presupuestos teóricos de la religión es un asunto que está en el dinamismo configurativo de la ERE. En la base de todo, se encuentra la premisa de que la religión sigue siendo el factor englobante del sentido humano que ha permanecido pese a la teoría de la muerte de Dios de la modernidad y a la teoría de la religión sin Dios de la postmodernidad. Por lo tanto, la

interrogante por el cómo y el qué educar en ERE sigue siendo absolutamente válida y pertinente. De igual manera, está la idea de que la religión continúa siendo el proyecto de mayor envergadura, capaz de aguijonear y jalonar los grandes ideales del ser humano, cuando la lógica instrumental y utilitarista del racionalismo ha empezado a resquebrajarse.

A la par de las relaciones escuela-religión y religión-educación, también se incentiva investigar y la reflexionar, en aras de la configuración epistémica de la ERE, el estudio de la relación ERE-sociedad. Entre los académicos, la ERE constituye una asignatura relevante, la cual aporta significativamente a la construcción social de la nación colombiana. Insta la indagación acerca de la conciencia religiosa de los colombianos; la cualificación de la espiritualidad de la población colombiana; la inquietud por una ERE capaz de promover una ciudadanía más libre y abierta a la diversidad; la idea de constituir la escuela como lugar ético, entre otros.

2. Componentes teórico-prácticos

En la práctica, el trabajo de recuperar, tematizar, apropiarse y relacionar sistemática e históricamente los componentes teórico-prácticos de la ERE colombiana supone un análisis del contexto sociocultural que la contiene; de los sujetos que la habitan; de la historia que la precede. Involucra el estudio de las distintas perspectivas epistemológicas de la ERE que hoy operan en el país; incluye mencionar el marco jurídico en el que se afianza su acción en el ámbito escolar; implica abordar los fundamentos teológicos, antropológicos, sociológicos, psicológicos y fenomenológicos en los que se sustenta como disciplina o, por lo menos, como asignatura fundamental del currículo escolar. Una labor de esta naturaleza conlleva indicar los principios pedagógicos en los que se apoyan

sus contenidos, su metodología, su didáctica y su sistema de evaluación. Acarrea referirse necesariamente a la investigación que se ha hecho y se sigue llevando a cabo en la actualidad. Comporta referir a la formación de quienes la enseñan y mencionar los problemas que encara como disciplina en el marco escolar. Hablar de sus problemas es remitir al pluralismo y la diversidad religiosa propia del país, al secularismo y la ambigüedad del marco jurídico, entre otros aspectos que la determinan.

En consecuencia, si se ha mencionado todo lo que implica una conceptualización de la ERE en Colombia desde sus componentes teórico-prácticos, únicamente ha sido con la intención de ver lo monumental del trabajo, lo cual, como se dijo antes, supera con creces la finalidad de este escrito. Así, en ningún momento se pretende hacer un análisis exhaustivo de todos esos componentes, que con toda seguridad serán objeto de futuros trabajos. En función del objetivo de este texto, se aludirá a dos aspectos que, a juicio del autor, ayudarían a atisbar una aproximación al concepto de ERE en Colombia: 1) el tema histórico-contextual y 2) las perspectivas de ERE que operan en el país.

a. El aspecto histórico-contextual

Contextual e históricamente, es fácil ubicar la ERE en una línea del tiempo en la que van apareciendo hitos relevantes, los cuales la han ido posicionando como asignatura del currículo escolar desde la época del colonialismo hasta nuestros días. Uno de estos hitos fue el advenimiento de la Nueva Constitución colombiana de 1991. El evento constituyó un punto de inflexión en configurar la ERE, puesto que puso las bases de un paradigma novedoso (González y Retana, 1991).

A partir del evento mencionado, se promulgó el contenido programático constitucional que marcará el futuro de la religión en la escuela colombiana. El acontecimiento fue de tal envergadura que pautó el inicio de una nueva comprensión de la ERE, la cual pasó de ser la clase de catequesis o de religión católica en la escuela a constituirse en un área fundamental del conocimiento y, como tal, logró hacer parte del currículo escolar colombiano. El hecho ha tenido defensores y detractores y es lo que ha direccionado tanto la reflexión como la investigación en los últimos treinta años.

Pese a todo, el desarrollo del pensamiento histórico con respecto a la ERE es bastante incipiente. La academia religiosa colombiana está en mora de realizar una investigación histórica pormenorizada acerca de “la historia de las ideas religiosas en el marco de la escuela colombiana”, que dé cuenta de cómo se ha consolidado la religión en la escuela y el impacto que ha tenido en configurar la realidad sociocultural del pueblo colombiano.

Ahora bien, no cabe duda de que fuera del ámbito específico de la ERE como tal la ciencia histórica ha hecho un aporte enorme al estudio y a la comprensión de la religión en Colombia:

[...] bajo la perspectiva de la Escuela de Anales y la historia de las mentalidades [] En los últimos años, la reflexión sobre la multiculturalidad y el pluralismo religioso, va generando un filón de búsqueda bastante promisorio. Los estudios sobre religión en Colombia, en el siglo XX, han tenido una historia que podemos resumir en cuatro [cinco] etapas:

1. Etapa apologética (1930-1960), marcada por los estudios realizados generalmente por sacerdotes católicos sobre el protestantismo con una finalidad de defensa o

de ataque, frente a una confesión que se consideraba peligrosa, herética y aún socialista o liberal. Son de notar en esta época los estudios de autores norteamericanos sobre la persecución a los protestantes en el país.

2. Etapa sociográfica (1960-1975), impulsada por sacerdotes y sociólogos que habían bebido de la sociografía francesa de la religión y que buscaba un análisis cuantitativo de la práctica religiosa con claros fines pastorales.
3. Etapa crítico-sociológica (1975-1990), con origen en las universidades públicas y basada en el análisis de tipo marxista sobre la religión como alienación y sobre la iglesia como aliada de los poderes político-económicos. En esta misma línea, otros autores estudiaban el compromiso político de los cristianos en la línea de la Teología de la liberación.
4. Etapa de estudio desde las ciencias sociales del fenómeno religioso (1990-2000). Trata de analizar fenómenos como la pluralidad de confesiones y grupos, el efecto de la secularización, el papel histórico de la religión en la construcción del país, la recomposición del campo religioso y las nuevas formas de presencia social de la Iglesia católica en particular y de las iglesias de la Reforma en general.
5. Etapa del 2000 al 2016. Se caracteriza esta época por el afianzamiento de la Constitución de 1991 mediante el reconocimiento legal y social de la diversidad religiosa y cultural, al mismo tiempo que aparecen movimientos críticos al interior de las confesiones religiosas motivados por las necesidades de reformas dadas las crisis internas de las mismas (Arboleda, 2017, pp. 8-10).

De todos modos, es en los últimos seis años cuando ha proliferado más la investigación con respecto a la ERE, directamente.

b. Perspectivas epistemológicas de la ERE

La comprensión de la ERE en territorio colombiano no se reduce a la enseñanza de un conocimiento religioso neutral. Su abordaje y apropiación están vinculados con representaciones ideológicas de índole política arraigadas en el país desde los inicios de su historia como colonia y luego como Estado nación. De igual manera, su entendimiento se asocia a la perspectiva de quienes han tenido el discurso religioso hegemónico.

Políticamente hablando, el liberalismo y conservadurismo, más el vínculo de estas corrientes políticas con el poder religioso hegemónico, han definido la historia religiosa, económica y sociocultural de Colombia. Así, en el marco de una dinámica dialéctica permanente, alimentada de estas fuerzas políticas subyacentes, se aboga por una ERE en perspectiva liberal; es decir, una no confesional, orientada a salvaguardar la libertad del individuo y las libertades religiosas colectivas. La base de esta panorámica religiosa-formativa se sustenta en el hecho de que toda la dinámica religiosa de la nación colombiana está fundamentada en el principio de la libertad religiosa y de conciencia contemplada en la Constitución Política de Colombia. De tal modo, la perspectiva pedagógica será “enseñar creencias sin enseñar a creer, estudiar la religión, pero no predicar, ni moralizar, ni inculcar, buscando una difícil pero deseable neutralidad” (Díez, 2002), en aras de formar la experiencia religiosa de los escolares.

Por otra parte, se aboga por una ERE confesional cimentada en los principios del conservadurismo y, ergo, orientada a defender el sostenimiento del sistema de valores políticos, sociales y morales tradicionales. Esta perspectiva de ERE va de la mano con el discurso religioso hegemónico proveniente del catolicismo y otras nominaciones religiosas de raigambre

cristiano-protestante, que hoy se disputan el dominio en la nación. En consecuencia, la ERE en el ámbito escolar va a estar orientada a la formación religiosa del individuo, en el sentido de vincularlo a un credo religioso determinado. La práctica pedagógica estará en función de enseñar a creer en un determinado dogma religioso. No es que esté mal este tipo de perspectivas, el problema es que, a la hora de enfrentar el pluralismo y la diversidad religiosa propia del país, no saben cómo proceder. Por ejemplo, se dan casos en los que, en una clase de ERE, en busca de garantizar la libertad religiosa estudiantil, los alumnos ateos son excluidos de cierto tipo de actividades, especialmente de celebraciones religiosas propias del credo al cual pertenece el colegio –se exponiéndose, así, institucionalmente, a un problema epistemológico bastante complicado, con el cual se pone en tela de juicio la naturaleza misma de la escuela como garante del conocimiento académico-. Si el fin fundamental del espacio escolar es garantizar el conocimiento sistemático, entonces, ¿por qué tendría que ser excluido un estudiante que profese un credo religioso distinto al de su plantel educativo?

A la par las dos perspectivas de ERE descritas están quienes abogan por la anulación de lo religioso en la escuela, en nombre de la laicidad. El argumento es que esta

[...] es el estatuto del Estado democrático que protege la Libertad de Conciencia de cada individuo, que legisla y actúa para todos los individuos diferentes, de forma que todos puedan vivir en igualdad del máximo de libertades. El Estado no debe inmiscuirse en las conciencias, para lo que se requiere la laicidad, que es la condición emancipada del mismo de cualquier posicionamiento, creencia u otra convicción particular. Esta no es una nota añadida a las características del Estado Democrático. Es un aspecto

o cualidad esencial del mismo. La laicidad supone dos principios: La existencia de un estatuto de distinción de los ámbitos, el Público de los derechos comunes y de los bienes y servicios públicos, y el Privado de la libertad de conciencia y albedrío, dentro de las leyes; y segundo, que los derechos fundamentales son de los individuos, no de las ideas abstractas, ni de las colectividades o de las organizaciones que las representan (Bogotá Atea, 2017, p. 10).

Así las cosas, la ERE no debería hacer parte del currículo escolar, en tanto conforma la esfera privada y la conciencia del individuo; por lo tanto, es preciso que se excluya de los colegios.

Ahora bien, en la práctica, la ERE que tiene lugar en los colegios públicos, su orientación liberal, conservadora o la idea de que debe desaparecer del plantel educativo van a depender, fundamentalmente, de la formación básica y la subjetividad social del docente que está al frente:

El enfoque varía entre instituciones, e incluso entre diferentes docentes de un mismo plantel. En muchos casos, si el docente asignado a la clase de religión tiene una formación en ciencias sociales o filosofía en una universidad pública, es más probable que la clase no tenga un carácter adoctrinador y se presenten las religiones como opciones diferentes que pueden ser tomadas por los estudiantes. Por el contrario, si el docente de religión fue formado en licenciatura en educación religiosa, o con formación en filosofía en una universidad católica, es más probable que la clase favorezca al catolicismo y que pueda ser utilizada como espacio para evangelizar, o que se presente el teísmo como la mejor opción frente a posiciones agnósticas o ateas. En los casos en que los docentes de educación religiosa en colegios públicos han circunscrito su cátedra al catolicismo, han utilizado los estándares para educación religiosa

publicados por la Conferencia Episcopal Colombiana y que son usados por los colegios confesionales (*ibidem*, s. f., p. 64).

¿Por qué sucede este tipo de situaciones? La razón es simple. Si bien es cierto Colombia tiene una normativa en la que se sustenta la ERE (el artículo 68 de la Constitución Nacional; la Ley 115 de 1994, artículos 23 y 24; la Ley 133 de 1994, y el Decreto 4500 de 2006), también es verdad que el Estado colombiano no ha dado orientaciones precisas que le permita al sector educativo guiarse hacia una práctica educativa común en relación con la disciplina.

Pregunta para dialogar:

Si estuviera en sus manos elaborar un concepto de educación religiosa escolar, ¿qué elementos académicos harían parte de dicho concepto?

Autor: Nelson Mafla Terán

Profesor de planta, Centro de Formación Teológica, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, 1999-2021. Doctorado en ciencias de las religiones, Universidad Complutense de Madrid, enero de 2008 a noviembre de 2012. Magíster en teología, Pontificia Universidad Javeriana, noviembre de 2005. Licenciado en ciencias religiosas, Pontificia Universidad Javeriana, noviembre de 1998. ORCID: 0000-0002-5747-4464.

Correo electrónico: nelson.mafla@javeriana.edu.co

Bibliografía

Arboleda Mora, C. (2017). *Estudios sobre la religión en Colombia (2000-2016). Un futuro plural para la religión en Colombia*. España: Editorial Académica Española.

- Bogotá Atea. (2017). Estado de la laicidad en Colombia. Informe 2010-2017. Recuperado de <https://bogota.ateos.co/2017/12/estado-laicidad-en-colombia-2010-2017/>
- Díez de Velasco, F. (2002). *Introducción a la historia de las religiones*. Madrid/España: Editorial Trotta.
- Ghiso, A. (2001). Sistematización de experiencias en educación popular. Memorias. Foro: Los contextos actuales de la educación popular. Medellín. En L. Ruiz Botero, *Sistematización de prácticas*. Recuperado de <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2200/La%20sistematizaci%c3%b3n%20de%20pr%c3%a1cticas.PDF?sequence=5&isAllowed=y>
- González, A. y Renata, I. (2018). Del imperio del estado confesional a la Constitución de 1991: Confesionalidad, laicidad o pluri-religiosidad en el caso colombiano (tesis de doctorado en derecho). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Colombia.
- Remolina Vargas, G. (25 de mayo de 2000). Sacerdote exrector de la Pontificia Universidad Javeriana, en el lanzamiento del Simposio Javeriano sobre “La realidad y el futuro de Colombia”, Bogotá.
- Parra, A. (2008). Investigar en educación religiosa escolar. Conferencia dictada en el marco de la investigación sobre “Impacto de las prácticas pedagógicas del docente de educación religiosa escolar en la mentalidad y la vida cotidiana de las estudiantes de undécimo grado de los colegios de la provincia nuestra señora de Chiq catedra uinquirá de las hnas. Salesianas”. S. J.

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN EL CHILE DE HOY

Tatiana Guerrero Díaz

1. Contexto legal y social de la clase de religión en Chile

La clase de religión⁸⁹ tiene larga data en la tradición escolar chilena, ya que su implementación en el currículum nacional se remonta a los albores de la patria, cuando las órdenes religiosas administraban la enseñanza. De igual modo, se consigna como parte del plan de estudios obligatorio en la ley de instrucción primaria bajo el nombre de “dogma i moral religiosa” (Chile, 1921, pág. 28). Por lo tanto, si bien esa ley de instrucción primaria es una sección del corolario de las denominadas leyes laicas, su existencia y pertinencia curricular no es exclusiva al decreto

89 En Chile, la asignatura ofertada en los planes de estudio con dependencia del Ministerio de Educación se denomina Religión: “Artículo 1º.- Los planes de estudio de los diferentes cursos de educación pre-básica, general básica y de educación media, incluirán, en cada curso, 2 clases semanales de religión” (MINEDUC, 1983).

924/1983, promulgado en la dictadura militar (argumento que los detractores de la clase de religión utilizan a menudo para denostar su validez en la actualidad); más bien, ha respondido a las características culturales de este país y su incorporación curricular se incluye en la expresión cultural. Por eso, hablar de la **clase de religión** en Chile es hoy un legítimo ejercicio hermenéutico y no solo una discusión de moda o populista.

[...] Una hermenéutica del currículo se puede entender como la búsqueda de la comprensión de este a través de una interpretación de él, pero también comprendiéndolo como una interpretación de la realidad. Es decir, comprender el currículo implica tratar de acercarnos a la intencionalidad de su autor (que puede ser una persona, institución o la sociedad en su conjunto) mediante la contextualización del mismo (Monzón Laurencio, 2010, p. 46).

En la trazabilidad normativa vigente a las clases de religión, a modo de oferta curricular obligatoria en los colegios con subvención estatal, se destaca el decreto 924 (MINEDUC, 1983), que explicita, como base a su pronunciamiento “Que los principios que inspiran las líneas de acción, se basan en valores morales y espirituales propios de nuestra tradición cultural humanista occidental; Que la educación tiene como uno de sus objetivos fundamentales alcanzar el desarrollo del hombre en plenitud”.

Es, por tanto, atingente aún a nuestra occidental cultura y postmodernos discursos decoloniales mantener vigente el desenvolvimiento pleno o integral de todas las personas, considerando que la espiritualidad es uno de los factores de desarrollo por ser tomados en cuenta. En el decreto tratado, se

universaliza la oferta curricular nacional y se reconoce el derecho preferencial de los padres sobre la enseñanza de sus hijos, así como el de elegir la formación moral que les compete.

Además, el decreto no reconoce la supremacía de un credo religioso sobre otro, sino que deja abiertas las puertas para la inclusión de todos los que la comunidad educativa considere representativos:

[...] Artículo 3°.- Las clases de religión deberán ofrecerse en todos los establecimientos educacionales del país, con carácter de optativas para el alumno y la familia. Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a sus hijos o pupilos, si desean o no la enseñanza de Religión, señalando si optan por un credo determinado o si no desean que su hijo o pupilo curse clases de Religión. Artículo 4°.- Se podrá impartir la enseñanza de cualquier credo religioso, siempre que no atente contra un sano humanismo, la moral, las buenas costumbres y el orden público. Los establecimientos educacionales del Estado, los municipalizados y los particulares no confesionales deberán ofrecer a sus alumnos las diversas opciones de los distintos credos religiosos, siempre que cuenten con el personal idóneo para ello y con programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación Pública (MINEDUC, 1983).

Otro aspecto de normativa actualizada a la clase de religión es aquel que regula la función docente en los establecimientos educacionales. En el decreto n.º 352 (MINEDUC, 2004), se reafirma la condición especial de habilitación moral atendida en el decreto 924/83; no obstante, aplaza hasta el 2025 la obligatoriedad de contar con título profesional acorde con el cargo, en el caso de los más de dos mil profesores de

religión⁹⁰. No se exigió lo mismo al resto de los profesionales que imparten las otras asignaturas del plan de estudios vigentes, a quienes sí se les obliga a poseer formación disciplinar de al menos ocho semestres. Dicha disparidad en la instrucción de pregrado de los que imparten la clase de religión, particularmente para los habilitados en religión evangélica (que, en su mayoría, han cursado estudios informales en entidades sin reconocimiento oficial del Ministerio de Educación), dificulta la generación de estándares de desempeño comunes y, por ende, una delimitación curricular unificada y cuantificable.

Tal y como explica Guerrero Díaz (2020), con base en Valenzuela (2018), las tres privaciones mayoritarias de la clase de religión son: “1. carencia en la integración de las disciplinas educativas y pedagógicas, 2. se debe realizar más investigación con miras a desarrollar estrategias didácticas en la enseñanza religiosa y 3. se debe incorporar a los profesores de religión a las exigencias de la carrera docente y su perfeccionamiento continuo”.

Actualmente, se aplica el ordinario 341 (MINEDUC, 2016) como ratificador de la obligatoriedad de la oferta de las clases de religión y se reconocen las siguientes confesiones religiosas con programas aprobados, para que los padres opten, al momento de la matrícula de cada año, por alguna de ellas: judía, católica ortodoxa, presbiteriana, católica, Unión Chilena de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, anglicana, corporación de la Iglesia luterana, metodista, iglesias y corporaciones evangélicas, evangélica bautista, fe bahaí, evangélica pentecostal, comunidad religiosa de testigos de Jehová, capellanía protestante, Ejército de Salvación, musulmana. No obstante, en

90 Dicho número corresponde, exclusivamente, a los profesores de religión católica hasta el 2017. En el caso de los docentes de religión evangélica, no hay datos oficiales, pero se presume una cifra cercana a mil, entre aquellos titulados y habilitados vía certificado de idoneidad (Muñoz, 2021).

la práctica, no se ofertan las mencionadas visiones religiosas en su totalidad, lo que reduce todo solo a dos opciones: religión católica (Urbina, 2020) y religión evangélica.

Esa misma discriminación de credo sufren los docentes que desean acceder a la evaluación de su área con programas más afines a sus prácticas y formación. Si, por ejemplo, un profesor de religión presbiteriano desea someterse a la evaluación nacional docente, deberá rendirla bajo los términos de una evaluación jibarizada exclusivamente al programa de las “iglesias y corporaciones evangélicas” (CONAEV, 2020), sin derecho a apelación.

Por otro lado, la discusión sobre la pertinencia curricular en términos epocales y sociales responde, también, a la cantidad de credos y pensamientos religiosos reconocidos como válidos para la instrucción en la escuela pública, pero sin olvidar que “sí es un contenido curricular que como todos los contenidos es factible de ser revisado, actualizado o reemplazado por una instancia similar. La multiplicidad de ofertas de programas de Religión tiende a influir en este aspecto ya que se manifiesta su plasticidad en contenidos y variabilidad de perspectivas desarrolladas” (Vega, 2020, p. 12). Por ende, esa riqueza dada en sí misma por la multiplicidad de credos es, igualmente, una oportunidad que vislumbra nuevos escenarios para la continuidad de la clase de religión.

2. Incertidumbre sobre la clase de religión en Chile, en la gestación de una constitución insurrecta

Actualmente, Chile vive un escenario de profunda incertidumbre político-legislativa, con base en la insurrección social del 2019, cuyas manifestaciones de inusitada violencia, desde la recuperación de la democracia en 1990 (La Nación, 2021), dieron paso a un referéndum popular con miras a

cambiar la actual Constitución del país, para lo cual fueron electos 155 constituyentes (CNN, 2021). En la redacción del nuevo documento, se instituyen muchas esperanzas de un Chile más justo en materias de género, recursos naturales, salud, educación, pensiones y otros importantísimos temas; pero, también, existe, en gran parte de la población, el temor de que dicha constitución, al igual que su génesis en el “estallido social”, valide la violencia y la intolerancia hacia las ideas divergentes, por ejemplo, al pensamiento religioso u otras expresiones no hegemónicas de sentido de vida:

[...] Las concepciones religiosas de las personas no pueden ser objeto de control, sanción, prohibición o restricción mientras permanezcan en el plano de la pura adhesión intelectual, pudiendo ser objeto de regulación jurídica solo su manifestación externa, que implica su actuar social en coherencia con su concepción religiosa, de donde pueden derivar objeciones de conciencia (Nogueira, 2006).

Cabe resaltar que la condición de Estado laico no es significativa *sine qua non* de areligiosidad o ateísmo: “la secularización, que podríamos llamar social, sería un proceso en que los creyentes, muchos o pocos, deberían afrontar la nueva realidad consistente en que sus creencias religiosas, son una más dentro de las posibilidades de sentido” (Scherz, 2015, p. 15). De ahí la importancia de promulgar leyes que releven la tolerancia y el respeto a todas las expresiones de conocimiento y espiritualidad, que le den sentido a la existencia de cada ciudadano en particular y a las manifestaciones de los diversos colectivos.

Inquietan las declaraciones de hostilidad en contra el cristianismo al interior de la Convención Constituyente, en la cual su presidenta Elisa Loncon expresó, como razón para

excluir a la bandera de las confesiones cristianas de una ceremonia oficial: “el cristianismo es una religión colonizadora” (Sánchez, 2021). Esto provocó múltiples expresiones de descontento en diversas partes del país, considerando que, en dicha ceremonia, sí se enarbolaron las banderas de cosmovisión indígena, mapuche, de representación a las comunidades LGTBQ, entre otras múltiples minorías nacionales. De esa manera, se estableció un dudoso precedente sobre el respeto a las religiones y a la libertad de conciencia en lo que será redactado para la nueva constitución, algo que sí está garantizado en la actual constitución chilena y su ordenamiento jurídico:

[...] está asegurada la libertad religiosa en la Ley N° 19.638 que establece normas sobre constitución jurídica de las iglesias y organizaciones religiosas, cuyo artículo 6°, literal a, determina como parte de la libertad religiosa la de “profesar la creencia religiosa que libremente elija o no profesar ninguna; manifestarla libremente o abstenerse de hacerlo; o cambiar o abandonar la que profesaba (Nogueira, 2006).

Con toda razón, las entidades religiosas y sus adherentes temen perder ese derecho fundamental.

Si la libertad religiosa no se ve resguardada en la Carta Magna, es imposible que las leyes que de ella se desprenden, tales como la de educación, establezcan currículos alejados de dicho predicamento. Por lo tanto, si bien la discusión no estará zanjada hasta la aprobación o el rechazo de tal constitución, en un plebiscito de salida en el 2022, es importante avizorar el debate no solo sobre la clase de religión, sino acerca de garantizar en Chile el derecho humano n.º 18:

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia (ONU, 1948).

3. Propuesta de una transformación de la educación religiosa situada en la inclusión

Proyectar el futuro de la “clase de religión” en Chile no se comprime a la custodia o defensa de creencias particulares, sino que obliga a ampliar el sentido de la comprensión social de las diversidades en un civismo bien estructurado, alejado de demagogias y de rimbombantes consignas decoloniales mal aplicadas. Es necesario afirmar “la importancia de la clase de religión en la escuela pública, pues ésta abarca áreas del pensamiento que son fundamentales no sólo para el crecimiento espiritual del alumno, sino también para aspectos de convivencia ciudadana, de aprender a vivir con otros, de acoger la democracia y la pluralidad social, religiosa y política” (Vargas y Moya , 2014, p. 12).

Se ha de considerar, como espacio de discusión, el rol que les compete a los establecimientos educacionales para decidir, desde sus distintos proyectos formativos, cuál es el papel que les atañe en la formación espiritual. Resulta esencial generar consultas a los reales operadores del currículo, los colegios, para obtener conclusiones emplazadas en las realidades locales y no solo desde las ortodoxas y elevadas discusiones de la academia tradicional.

[...] Los establecimientos educacionales son espacios sociales de una importancia vital y deben ser lugares donde se produzca la mayor satisfacción de derechos fundamentales. Cualquier iniciativa que entienda que la neutralidad del Estado –el Estado laico– implica la exclusión de cualquier posibilidad de formación religiosa libre, definitivamente pierde tal neutralidad, y limita el disfrute de derechos fundamentales esenciales para la formación de nuestros alumnos (Celis y Zárata, 2015, p. 16).

En este sentido, los escenarios planteados sobre el ejercicio de los docentes de religión en Chile suponen que “la formación de los profesores de religión hoy más que nunca, enfrenta el desafío de recomponer las currículas y avanzar hacia un desarrollo heterotópico de la enseñanza de la religión” (Guerrero Díaz, 2020). Esto, si la carrera se sigue ofertando en las universidades nacionales, dada la baja sistemática en las matrículas y el cierre de las profesiones de pedagogía en religión en los centros universitarios no católicos. No se augura muy auspicioso el contexto formativo de los futuros profesores de religión o el sitio que oferte espacios para la regularización de los docentes en ejercicio que están sin título *ad hoc*.

Por otra parte, urge analizar nuevos entornos y alternativas de diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje, que eduquen sobre el fenómeno religioso al interior de los currículos estatales; por ejemplo, los escenarios propuestos en el informe de Montecinos (2017), que dan planteamientos novedosos epistemológicos a la clase de religión en Chile y ofrecen opciones para que todos puedan aprender sobre espiritualidad, no solo quienes están adscritos a una confesión eclesial. Se analizan, desde el nombrado estudio, varias posibilidades para ir modificando paulatinamente la clase de religión: Escenario 1. Dos alternativas de clase: clase de religión confesional o

espiritualidad y ética. Escenario 2. Una alternativa de clase: historia de las religiones. Escenario 3. Dos alternativas de clase: clase de cristianismo o espiritualidad y ética.

Renombrar la clase de religión no es lo importante, sino promover una discusión técnica especializada que recoja los requerimientos de las comunidades religiosas y sus familias; las condiciones de operación declaradas por los directivos escolares; tanto de modo responsable como claro epocal, los desafíos sociales, que demandan con urgencia una modificación estructural de las clases de religión, a fin de subsanar los grandes vacíos de formación valórica existentes en el plan de estudios vigente.

Es posible también considerar el remplazo del subsector de religión por alguna asignatura cuyo currículum abarque desde la ética y la axiología, hasta la responsabilidad social, política y valórica que un individuo tiene ante su país, pero dicha transformación debe ser procesual y consensuada atendiendo las reales necesidades de transformación cultural y respondiendo a las interrogantes elementales del currículum y a su intencionalidad (Guerrero Díaz, 2020, p. 235).

Las políticas educativas en Chile, durante los últimos años, han apuntado a insertar la inclusión como concepto transversal. La llamada Ley de Inclusión (MINEDUC, 2015) declara ser garante de la diversidad de educandos y sus familias, al interior de las comunidades educativas:

Artículo n°1 letra F.- Diversidad: El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un

proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad (MINEDUC, 2015).

Sumado a lo anterior, el instructivo para las escuelas (MINEDUC, 2021) invita a la inclusión de todo el espectro de singularidades culturales de la comunidad educativa

[...] Desde una perspectiva inclusiva e intercultural, el proceso de acogida permite reforzar la concepción de la cultura de lo diverso: el valor de la diferencia supone crear espacios comunes de diálogo e interacción cultural, junto con el respeto de lo culturalmente diverso como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal, social y educativo de todos quienes son parte de la comunidad educativa (MINEDUC, 2021).

Dado que las identidades religiosas son un enunciado más de la diversidad cultural de nuestra nación, cabe sumar al ejercicio de gestar espacios garantes de un diálogo respetuoso de lo diverso. Muy diferente a lo que habitualmente se creía conocido, hay que considerar, por ejemplo, que los fenómenos migratorios recientes han traído, también, otras expresiones religiosas, como el candomblé y la santería afrocubana, no habituales en la expresión de religiosidad popular chilena, o, igualmente, manifestaciones de la religión musulmana, que tampoco son masivamente conocidas, como suma el caso de las expresiones cristianas, entre otras. De ahí la importancia de resguardar el espacio curricular de enseñanza religiosa, de

manera precisa, con miras a proveer a los educandos del sitio pertinente para la discusión y el análisis de estos temas. Pero, no se trata de cualquier ambiente de educación religiosa con atisbos dogmáticos y adoctrinadores unívocos de tal o cual expresión de credo:

[...] La clase de religión debe considerar espacios que provean un lugar propicio para el diálogo, en el cual la libertad y la igualdad se enseñen de la mano a la propia identidad cultural y aprecie las identidades culturales y particularmente humanas que se intersecan en una visión común, proveyendo elementos de conocimientos que le permitan a los estudiantes la elección de la propia identidad religiosa y que inunde las mentes con amor al saber y haga del culto a un “Ser Superior” una experiencia ligada a la razón (Guerrero Díaz, 2020, p. 235).

4. Conclusiones

Si bien, el estado actual de la conformación política nacional y, en específico, la redacción de una nueva Constitución generan incertidumbre en los colectivos que pueden vaticinar los peores augurios para las confesiones religiosas, esta duda no debe ser interpretada, desde dichos colectivos sociales, con negatividad absoluta. La situación del presente se constituye como la perfecta oportunidad para la creación de espacios donde las subjetividades se atiendan por medio de la comprensión identitaria de sus procesos: “Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza” (Morin, 1999). Se trata de una certeza a la que podemos aún asirnos, a la correspondiente a la declaración universal de derechos humanos.

La separación de la Iglesia y el Estado desde 1925, declarada en la Constitución del mismo año en Chile, continúa siendo un baluarte de la libertad de conciencia y del derecho al juicio privado para la nación. Por esto, “el proceso de secularización no ha derivado en un ateísmo metodológico –por más que sigan existiendo intentos “desmitificadores” de la religión. Con todo así, se ha producido un fenómeno de mayor subjetivación” (Scherz, 2015, p. 35)⁹¹. En este entendido, no se debe tener temor del laicismo y sus implicancias legislativas, sino cautelar, civilmente, para que dicho laicismo sea real garante de todas las libertades, incluidas las de confesión y práctica religiosa tanto en el ámbito público como privado.

La clase de religión en Chile se debe repensar desde las necesidades escolares y no exclusivamente desde los púlpitos, que es como hoy se han escrito los programas autorizados de cada confesión eclesial. Los educadores religiosos y curriculistas tenemos la oportunidad única de generar propuestas eficaces y contextuales, que atiendan las diversidades y singularidades de los educandos. No obstante, para lo anterior es pertinente abandonar las defensas corporativas de los reductos confesionales a los que pertenecemos y avizorar la importancia de modificar los currículos de educación religiosa en el país, en pro de la atención de todas las espiritualidades y culturas existentes en el Estado plurinacional, que se postula construir.

Reformar la educación religiosa en el presente es una necesidad que urge e involucra potenciar la formación valórica al interior de todos los establecimientos educacionales. Asimismo, implica la oportunidad de curricularizar la historia de las religiones, el análisis de religiones comparadas, la comprensión de los procesos cívicos desprendidos de la libertad de conciencia, entre otras múltiples posibilidades temáticas

91 Con base en Göllner (2012).

que aborden la inclusión, desde diagramaciones curriculares prácticas, concretas e intencionadas. Se trata de ir más allá de discursos de buena voluntad, los cuales no se materializan en políticas educativas que incluyan a creyentes y no creyentes, quienes cohabitan las diversas aulas de esta nación.

Pregunta para dialogar:

¿Cómo transformar la clase de religión actual en un espacio curricular que garantice, integralmente, la inclusión de todas las diversidades de espiritualidad y cultura de las personas estudiantes?

Autora: Tatiana Guerrero Díaz

Doctora en educación y doctoranda en estudios interdisciplinarios de género y políticas de igualdad. Magíster en dirección y liderazgo para la dirección educacional y profesora de educación básica con mención en religión evangélica. Profesional con amplia experiencia docente, sumada al trabajo en gestión del currículum en niveles escolares y universitarios, destacando, entre otros, la creación y dirección del Programa de Pedagogía en Educación Religiosa en la Universidad SEK. Actualmente, secretaria general en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI. Ejerce docencia universitaria y es la directora de la Escuela José de San Martín, en la Ciudad de San Felipe, Chile.

Correo electrónico: guerrerotatiana21@gmail.com

Bibliografía

- Celis, A. M. y Zárata, S. (2015). *Libertad de enseñanza y libertad religiosa: los establecimientos escolares con orientación religiosa en Chile*. Santiago: Centro de Políticas Públicas Universidad Católica.
- Chile, G. (1921). Ley 3654 sobre Educación Primaria Obligatoria. Santiago de Chile: Dirección Jeneral de Educación Primaria.
- CNN. (17 de mayo de 2021). CNN Chile. Recuperado de https://www.cnnchile.com/mundo/prensa-internacional-votacion-independientes-castigo-partidos_20210517/
- CONAEV. (2020). Comisión Nacional de Educación Evangélica . Recuperado de <https://conaevsantiago.wixsite.com/conaev/programas-r-e-2020>
- Guerrero Díaz , T. P. (2020). Educación valórica inclusiva y los desafíos de la educación religiosa para ser garante de tolerancia e inclusión social. *Horizonte de la Ciencia*, Vol. 10, N°. 18, 2020, 213-236.
- La Nación. (10 de mayo de 2021). De los torniquetes a las urnas: estudiantes empujaron la Constituyente en Chile. Paraguay. Recuperado de <https://www.lanacion.com.py/mundo/2021/05/10/de-los-torniquetes-a-las-urnas-estudiantes-empujaron-la-constituyente-en-chile/>
- MINEDUC. (1983). Decreto 924 reglamenta clases de religión en establecimientos educacionales. Santiago: Biblioteca del Congreso .
- MINEDUC. (2004). DECRETO 352 reglamenta ejercicio de la función docente. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2015). Ley 20845 e inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en

- establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Santiago: Biblioteca del Congreso .
- MINEDUC. (2016). Ordinario 341 informa sobre clases de religión. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2021). Acogida en comunidades educativas inclusivas. Santiago: MINEDUC, División de Educación General.
- Montecinos, C. M. (2017). Proyecto PNUD 309/2015. Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile. Santiago: PNUD, MINEDUC.
- Monzón Laurencio, L. A. (2010). El currículo como mediación cultural: una perspectiva hermenéutico-analógica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XL, núm. 2, 37-58.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Muñoz, M. (Septiembre de 2021). *Revista Grupo Educar*. Recuperado de <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-216/cuantos-profesores-religion-existen-chile/>
- Nogueira, H. (2006). La libertad de conciencia, la manifestación de creencias y la libertad de culto en el ordenamiento jurídico chileno. *Ius et Praxis* 12 (2), 13-41.
- ONU. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: ONU.
- Sánchez, C. (30 de agosto de 2021). Multitudinaria manifestación en rechazo a dichos de Elisa Loncón en Convención Constitucional. Temuco, Araucanía, Chile .
- Scherz, T. (2015). La enseñanza de la religión en las escuelas: Urgencia educativa para la esfera pública. Santiago: Vicaría de la Educación.

- Urbina, R. (29 de mayo de 2020). Vida nueva digital. Recuperado de <https://www.vidanuevadigital.com/2020/05/29/ministerio-aprueba-nuevo-programa-de-religion-para-la-educacion-basica-y-media-en-chile/>
- Vargas, F. y Moya , L. (2014). Pensar la clase de religión en las escuelas públicas de Chile. *Revista Electrónica de Educación Religiosa* Vol. 4, Núm. 2 , 1-16.
- Vega, J. (2020). La presencia de religión en la educación y escuelas chilenas. *Cuadernos de Teología Universidad Católica del Norte* Vol. 12.

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN REPÚBLICA DOMINICANA: CONTEXTO

Robert Bueno

Desde los inicios de la organización del sistema educativo dominicano, ha habido educación religiosa escolar (en adelante “ERE”) en República Dominicana. Al igual que en toda la región latinoamericana, se mantuvo la hegemonía cultural impuesta por la metrópoli española en los albores de la modernidad europea.

La propuesta del Plan Decenal de Educación 2008-2018 (MINERD, 2018) del Ministerio de Educación de la República Dominicana (en adelante, por sus siglas, MINERD), en su política no. 3, obliga a una revisión periódica, difusión y aplicación del currículo en las diversas áreas formativas. Es necesario considerar que muchos de los planes han estado vigentes desde 1995.

Desde su configuración, el sistema educativo dominicano ha estado marcado por la presencia de lo religioso como factor de mucho peso en los planes formativos. En su

fundamentación curricular, el MINERD (2001) justifica el área de educación religiosa expresando que la religión es

[...] de naturaleza esencialmente integradora porque busca el desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones. Parte de la naturaleza fundamental y unitaria del mismo, teniendo como base los valores humanos y cristianos, que proceden de la doctrina y la persona de Cristo. Dicha área responde a la necesidad de apertura e interrelación de la persona con Dios, con los demás y consigo misma. Es una dimensión esencial de su ser, puesta de relieve tanto por la Teología, como por otras ciencias y disciplinas humanas como la Filosofía, la Psicología, la Antropología, que han asumido y explicado el fenómeno religioso como parte fundamental del devenir humano (Sección 8. Área de formación integral, humana y religiosa, párrafos 1 y 2).

El sistema educativo se considera único, aunque es ofrecido tanto por el Estado dominicano como por el sector privado. El Estado tiene una amplia red de centros educativos donde la población estudiantil es admitida, sin la necesidad de pagar por el servicio. Las instituciones educativas privadas deben someterse al currículo oficial del Estado. El sistema está regido por la Ley no. 66-97, denominada “Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana” y proclamada por el Congreso Nacional de la República Dominicana. En dicha legislación, se entiende la educación como un servicio fundamental y obligatorio del Estado dominicano y en esto se expresa claramente de la siguiente manera:

La educación, como medio de desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social, es un servicio de interés público nacional, por lo que es una responsabilidad de

todos. El Estado tiene el deber y la obligación de brindar igualdad de oportunidad de educación en cantidad y calidad, pudiendo ser ofrecida por entidades gubernamentales y no gubernamentales, con sujeción a los principios y normas establecidas en la presente ley (art. 4, letra h).

Esto implica que, en todos los niveles y ámbitos, tanto públicos como privados, la enseñanza de la religión, como parte de la malla curricular del sistema, es transversal para todos los grados por cursar con carácter obligatorio. En la Constitución de la República Dominicana del 2015, en su artículo 63, numeral 3, se declara que “El Estado garantiza la educación pública gratuita y la declara obligatoria en el nivel inicial, básico y medio.”

El sistema nacional de educación abarca cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. Los primeros tres niveles son regidos por la Ley no. 66-97, la cual faculta al MINERD para operar el sistema bajo las directrices del Consejo Nacional de Educación. Como se puede observar, esto no incluye la educación universitaria. En este breve trabajo, estaremos abordando solo los niveles educativos regidos por la Ley no. 66-97, la cual ordena los niveles en los que existe un currículo del área de formación integral, humana y religiosa, de carácter obligatorio para lo enunciado.

El currículo dominicano se entiende como el eje central para generar procedimientos de enseñanza-aprendizaje que potencien las capacidades de la niñez y adolescencia, participantes, junto al personal docente, en el proceso formativo. Este se funda en la idea de ser uno democrático y solidario, procurando reconocer la “heterogeneidad cultural”, lo que implica un reconocimiento de la diversidad en el contexto dominicano (Minerd, 2000, pp. 4-5).

El órgano rector del sistema educativo es el Consejo Nacional de Educación, el cual está normado por la Ley no. 66-97 y compuesto por 23 instituciones y representantes de diversos sectores tanto de la esfera pública como de la privada, al igual que de representación eclesial católica y cristiana no católica. Desde la configuración de ese órgano rector, notamos el peso del campo religioso en los aspectos educativos dominicanos. En perspectiva histórica, es evidente que el peso de la religión católica ha sido fundamental como timonel del sistema educativo dominicano y solo en las últimas décadas ha perdido parte de su hegemonía, por una combinación del creciente número de iglesias evangélicas y la demanda, también en aumento, de un sector de la sociedad civil de mayor laicidad en el mismo entorno educativo dominicano. Tal sector se resiste a la continuidad de un sistema educativo “dominado” por la doctrina católica.

En el marco de la Ley de Educación 66-97, en concreto, en el artículo 4 del capítulo II que versa sobre los principios y fines de la educación dominicana, se señala que no hay “ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza”. Con respecto a esa declaración de principios, hay que hurgar en el rol del área de Formación Integral, Humana y Religiosa en el alcance de aquella, tomando en consideración la presencia del catolicismo en el sistema educativo.

En la educación religiosa en Dominicana, es posible reconocer varios momentos. Hasta ahora, todos ellos han sido tutorizados por la Iglesia católica romana, la cual ha tenido un rol determinante en la mencionada área del currículo dominicano.

Evolución histórica de la ERE en República Dominicana

Época colonial y preindependencia

Los procesos educativos se dan en el seno de los templos católicos y la formación depende, básicamente, de los sacerdotes católicos. En esta época, no se puede hablar de un sistema escolar, sino que personas de estratos sociales altos y parte de la élite cultural de la escasa población del país participan en procesos privados formativos.

Esta educación está mediada por la presencia católica y su centro clave es la enseñanza del catecismo, junto con materias base para la formación humanística y comercial de la época (gramática castellana, aritmética y teneduría de libros). Un ejemplo de esto fue Juan Pablo Duarte, líder en las ideas independentistas del siglo XIX, quien para a los «seis años sabía leer y de memoria recitaba todo el catecismo»; sus maestros de entonces fueron dos clérigos: el pbro. José Antonio de Bonilla y el pbro. dr. Gutiérrez, como refieren las notas biográficas de su hermana Rosa Duarte (1970, p. 41).

En este largo periodo, existieron algunas escuelas particulares, dos universidades y una “escuela pública” orientada a los varones. Estas instituciones educativas no pudieron sobrevivir al proceso de ocupación haitiana (1822-1844), en el cual desaparecieron y sobrevivieron algunas iniciativas particulares.

El periodo de la independencia

La primera Constitución de la República, votada en noviembre de 1844, recoge principios que redactó el líder independentista Juan Pablo Duarte. En dicho proyecto, recuperado por su hermana Rosa Duarte (1970), se proclama que “La religión predominante en el Estado deberá ser siempre la Católica, Apostólica, sin perjuicio de la libertad de conciencia

y tolerancia de cultos y de sociedades no contrarias a la moral pública y caridad evangélicas” (p. 217).

En los albores de la organización de la incipiente república, se instituyó la educación como sistema en 1846, con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública no. 33, que dio lugar al establecimiento de las escuelas públicas en los niveles primario y superior. Esta legislación es modificada por una nueva Ley de Estudios en 1866. En ambas normas, está presente la principalía de la religión católica en la enseñanza escolar y su abordaje pedagógico es desde el método escolástico de la edad medieval.

Este es un periodo de cambios bruscos de gobernantes y de mucha inestabilidad, que desemboca en un breve periodo de vuelta a la dominación española (1861-1863), denominado en la historiografía dominicana “La anexión española”.

Hostos y la enseñanza de la religión

Un elemento novedoso en este periodo es la llegada del educador puertorriqueño Eugenio Ma. de Hostos, en 1878, quien fundó la primera escuela normal en 1880. El abordaje del docente a los procesos educativos y su visión educativa cuestionaron los enfoques tradicionales de la educación católica hispanista que dominaba y estaba controlada por la Iglesia católica romana.

La oposición a la pedagogía hostosiana era sostenida por importantes personajes de la época, como el religioso y presidente de la república Fernando Arturo Meriño (luego de la presidencia fue arzobispo de Santo Domingo) y el padre Francisco Xavier Billini. Ambos consideraban los esfuerzos hostosianos y su escuela normal antirreligiosa y anticatólica. La oposición de esos sectores fue permanente al novedoso

método de Hostos, que dejaba fuera de la escuela la enseñanza de la religión y la relegaba al ámbito del hogar y la parroquia.

Las propuestas pedagógicas de Hostos (1970) estaban influidas por el positivismo y el laicismo. Tenía fuerte cuestionamiento a la religión católica, señalando que “el catolicismo no ha pasado todavía de la edad de bronce” (p. 170). En el mismo texto, indica que esta Iglesia debe avanzar a ser una “religión activa y progresiva” como el protestantismo, cuyos pueblos “son superiores en moralidad pública y privada, en dignidad política y en fuerza civilizadora” (p. 176).

La educación en la intervención de los EE. UU.

Entre 1916 y 1924, el territorio dominicano es invadido por los Estados Unidos de América. Aunque, es justo decir que desde finales del siglo XIX y los primeros años del siglo XX la injerencia del país del norte era determinante en la nación dominicana. El gobierno invasor impulsó un sistema de instrucción muy pretencioso, procurando ampliar y fortalecer la institucionalidad.

Un nuevo marco legal con el nombre de “Reglamento sobre Educación Común” fue establecido para generar las transformaciones requeridas. La Orden ejecutiva no. 25, de 1917, abrió el espacio a las religiones y dejaba de lado la exclusividad del catolicismo en el sistema de educación pública. En este nuevo marco legal, se hace explícita la necesidad de incluir otras expresiones religiosas y permitir a credos no católicos la enseñanza religiosa.

No obstante el deseo original de las autoridades intervencionistas de hacer cambiar el panorama educativo, sus planes se corrieron a visiones pragmáticas y algunos avances de cobertura se diluyeron por la falta de financiamiento.

Época de Trujillo

Al finalizar la invasión norteamericana, se inicia un periodo de transición (1924-1930) que nos lleva al régimen dictatorial de Trujillo (1930-1961). En este periodo, se retoma la enseñanza religiosa de la forma más tradicional, aunque se reconoce una gran influencia de las visiones impulsadas por Hostos. El mandato del tirano procuró mantener una visión alta del espíritu hispánico, como un elemento que determinaba la identidad nacional. De ahí que el catolicismo fuera un componente central, así como el idioma español, para impulsar su agenda hispanófila.

La educación religiosa fue vinculada, en gran medida, a la doctrina católica y dejada en las manos de religiosos católicos, puesto que nos diferenciaba del vecino país, Haití, considerado no hispanista y practicante del vudú, una religión africana vista como primitiva y salvaje, desde la óptica del régimen y su agenda hispanófila.

En la línea de asegurar nuestra pureza con el legado hispánico católico, se firma el Concordato de 1954, bajo la Ley 3936, que orienta la vida religiosa hacia los principios de la doctrina y moral católica.

Época post Trujillo y de tránsito a la democracia

Los planes educativos son actualizados en 1967 y sigue teniendo vigencia una ERE vinculada a la doctrina católica. En 1975, la máxima autoridad educativa delega en la Iglesia católica romana la elaboración de los planes, programas y textos relativos a la enseñanza religiosa.

Todo el personal del área es nombrado bajo las recomendaciones de los obispos católicos. En 1980, inician procesos de cambios y se renombra el área como “Formación Integral Humana y Religiosa”, lo cual generó una visión más amplia de los contenidos, más allá de la doctrina católica.

En el 2000, se establece el Reglamento sobre Enseñanza Moral y Religiosa, facilitando el establecimiento de la religión como un área del saber y posibilitando nuevos entendimientos del fenómeno religioso, aunque tal reglamento estaba muy marcado por el catolicismo. Estas modificaciones surgen por los cuestionamientos a la falta de inclusión educativa, a la baja calidad de los procesos formativos y, en el caso de la religión, por el aumento demográfico de tradiciones protestantes y evangélicas, así como por los reclamos de sectores liberales en cuanto a una educación laica.

Conclusión

En toda nuestra historia educativa se ha enseñado religión; sin embargo, se puede decir que se ha instruido “doctrina católica”. Es de rigor reconocer que, en los últimos tres lustros, ha habido un movimiento de disminución de esa influencia; no obstante, esta visión tan confesional es uno de los grandes obstáculos que presenta la ERE en República Dominicana.

El desafío de admitir la pluralidad religiosa es fundamental para transmitir el legado de “lo religioso” a las nuevas generaciones, como un área de saber y experiencia que sirva de base a una convivencia sana y crítica. No es suficiente pasar de una monoconfesionalidad a una pluralidad confesional. Estamos retados a aceptar la diversidad existente. En este sentido, por ejemplo, el sistema educativo dominicano no puede desconocer la presencia de expresiones religiosas de ascendencia africana y haitiana que son parte de la vida cotidiana de la sociedad.

Asimismo, hay que reconocer que la enseñanza religiosa está desafiada por discursos que demandan una laicidad plena de la educación pública. Todo esto nos invita a un diálogo profundo, para valorar la religión en un contexto plural y

crítico, que nos demanda construir sueños y esperanzas, de manera que toda la sociedad se sienta representada e incluida.

Preguntas para dialogar:

La educación religiosa dominicana se ha movido de la confesionalidad católica hacia una visión más plural. ¿Hacia dónde se mueve la educación religiosa en nuestros países? ¿Qué cambios se están dando? ¿Contribuyen esos cambios a la promoción de la justicia cultural y religiosa?

Autor: Robert Bueno

Dominicano con estudios en trabajo social, teología e historia. Docente de historia de la iglesia en la Universidad Nacional Evangélica (UNEV) y en el Seminario Bautista de República Dominicana (SEBAREDO). Ministro ordenado de las Iglesias Bautistas de República Dominicana. En la actualidad, cursa estudios doctorales en la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica.

Correo electrónico: robertbueno@gmail.com

Bibliografía

- Congreso Nacional de la República Dominicana. (1997). Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. Ley no. 66-97. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf
- Congreso Nacional de la República Dominicana. (2015). Constitución De La República Dominicana. Recuperado de <http://faolex.fao.org/docs/pdf/dom187716.pdf>
- de Hostos, E. M. (1968). *Moral social*. Santo Domingo: Julio E. Postigo e Hijos editores

- Duarte, R. (1970). *Apuntes. Archivo y versos de Juan Pablo Duarte*. Santo Domingo: Editora del Caribe.
- González, R. (2007). *Documentos para la historia de la educación moderna en la República Dominicana (1879-1894)*. Santo Domingo: Academia Dominicana de la Historia.
- MINERD. (2000). *Fundamentos del currículum. Fundamentación teórico metodológica*. Tomo I. Santo Domingo: MINERD.
- MINERD. (2001). *Fundamentos del currículum. Naturaleza de las áreas y ejes transversales*. Tomo II. Santo Domingo: Editora Taller.
- MINERD. (2008). Plan Decenal de Educación 2008-2018. Recuperado de https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_republica_dominicana_0347.pdf
- Moquete, J. (1986). *Filosofía y política de la educación dominicana*. Santo Domingo: Editora Universitaria UASD.

LA FORMACIÓN INTEGRAL HUMANA Y RELIGIOSA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Freddy García Alvarado

La República Dominicana, desde su conformación como tal, ha estado íntimamente unida a la religión (al catolicismo) en todo su devenir histórico; destaca la predominante función que esta ha ejercido en el área educativa de nuestro país, fruto de lo cual se firmó un concordato entre el Estado dominicano y la Santa Sede.

Los cambios sociales han supuesto una renovación de la enseñanza religiosa escolar y dieron apertura a que esta fuera más inclusiva, donde se privilegia la formación integral de la persona.

En este sentido, la finalidad de este artículo es presentar la situación actual de la enseñanza religiosa en el país dominicano.

En el escrito, se muestra la realidad de la enseñanza religiosa en la República Dominicana impartida desde la asignatura de formación integral humana y religiosa (FIHR, en adelante). Se plantea el marco jurídico o legal que sustenta dicha enseñanza y su conformación, estructura en el sistema educativo

dominicano. Así, se describe el enfoque del currículo preuniversitario que traza los lineamientos en la enseñanza dominicana.

I. Sobre el marco legal de la FIHR

A. Lo que establece el concordato de 1954 en su art. XXII

1. La enseñanza suministrada por el Estado en las escuelas públicas estará orientada por los principios de la doctrina y de la moral católicas.
2. En todas las escuelas públicas primarias y secundarias, se dará enseñanza de la religión y moral católicas "según programas fijados de común acuerdo con la competente autoridad eclesiástica" a los alumnos cuyos padres, o quienes hagan sus veces, no pidan por escrito que sean exentos.
3. Para dicha enseñanza, solo se utilizarán textos previamente aprobados por la autoridad eclesiástica y el Estado nombrará maestros que tengan un certificado de idoneidad expedido por el ordinario competente. La revocación de tal certificado les priva, sin más, de la capacidad para la enseñanza religiosa.

En la designación de estos profesores, el Estado tendrá en cuenta las sugerencias de la autoridad eclesiástica y, en las escuelas secundarias y normales, cuando haya sacerdotes y religiosos en número suficiente y los proponga el ordinario del lugar, les dará la preferencia sobre los seculares.

B. Lo que está establecido en la Ley de Educación 66-97 sobre la enseñanza moral y religiosa

Art. 22.- Los padres o los tutores tienen el derecho de que sus hijos o pupilos reciban la educación moral y religiosa que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Art. 23.- La enseñanza moral y religiosa se guiará con sujeción a los preceptos constitucionales y a los tratados internacionales de los cuales el Estado Dominicano es signatario.

Art. 24.- Las escuelas privadas podrán ofrecer formación religiosa y/o moral, de acuerdo con su ideario pedagógico, respetando siempre la libertad de conciencia y la esencia de la dominicanidad.

Art. 25.- Los alumnos de planteles públicos recibirán enseñanza religiosa como se consigna en el currículo y en los Convenios Internacionales. A tales fines y de acuerdo con las autoridades religiosas competentes se elaborarán los programas que se aplicarán a los alumnos cuyos padres, o quienes hacen sus veces, no pidan por escrito que sean exentos.

C. ORDENAZA 2200 que establece el reglamento de la sobre la enseñanza moral y religiosa

Esta ordenanza determina, como propósitos, afianzar, elevar y enriquecer los valores morales, espirituales y cristianos de la sociedad, así como fortalecer el sentido de responsabilidad ciudadana, a través del cultivo de los valores sociales personales (art. 6).

En los artículos 7 y 8, se presentan las dimensiones relacionales de persona por desarrollar con esta disciplina. Estas son la relación del sujeto consigo mismo, su vínculo con los demás, su enlace con las estructuras sociales, su ligamen con la naturaleza y su conexión con Dios, buscando, con esto, formar el estudiante como un ser integrado.

En su artículo 9, la normativa plantea los objetivos que ha de seguir el área de FIHR, vertebrados en tres:

1. Promover la formación integral de la persona humana, mediante la apertura a los valores morales, espirituales y trascendentes.

2. Reconocer el valor absoluto de la persona como eje central de la acción educativa, posibilitando el mejoramiento de la calidad y el respeto a la vida, así como a todo aquello que contribuya a la vigencia de los valores que dignifican al ser humano.
3. Promover los valores que dignifiquen al ser humano, como eje central de la acción educativa, posibilitando el mejoramiento de la calidad y el respeto a la vida.

En el artículo 10, se establece que la educación moral y religiosa debe ser ubicada en un contexto de educación integral y su enseñanza se impartirá a través del área de FIHR. En esta línea, dicha área es el vehículo de la enseñanza religiosa y moral.

II. Estructura de la FIHR

Se enseña la FIHR en los niveles primario, secundario, así como en el subsistema de personas jóvenes y adultas, al igual que en las modalidades académica, técnica profesional y arte. Ello, con una carga horaria de 2 horas semanales en la jornada escolar extendida (de 8:00 a. m. a 4:00 p. m.) y de 1 hora semanal en la jornada regular (de 8:00 a. m. a 12:00 m.).

El personal docente y técnico de esta disciplina formativa cuenta con una coordinadora docente y cuatro técnicos nacionales. Además, en cada dirección regional y dirección distrital labora un técnico, quien socializa, da a conocer, planifica, implementa, monitorea, acompaña, evalúa y orienta con los docentes el currículo de la FIHR. Finalmente, están los docentes en el nivel primario y secundario.

Todo el personal docente por ser designado para la FIHR debe ser profesional de la educación con licenciatura en esta área específica.

Para ocupar el cargo de técnico distrital, regional o nacional, los candidatos deben poseer estudios de postgrado en FIHR o en áreas afines.

En los centros educativos públicos, se designa el personal docente requerido para la enseñanza de la FIHR, después de realizar un proceso de evaluación y concurso de oposición.

La enseñanza de la materia en cuestión cuenta con recursos de aprendizajes como libros de texto, guías didácticas, audiovisuales y digitales, suministrados por el Ministerio de Educación de la República Dominicana y previamente evaluados por los técnicos curriculares de dicha asignatura. Además, posee una serie de guías, cuadernillos y otras herramientas elaboradas por el equipo técnico curricular.

III. Sobre el currículo de la FIHR

El currículo de la FIHR, en su naturaleza, su esencia, sus competencias y sus contenidos, es diseñado bajo los lineamientos de la moral cristiana, teniendo como fuente inspiradora la dignidad de la persona a imagen y semejanza de Dios, así como a Jesús revelado en la Biblia cuyos valores y actitudes señalan una propuesta de vida.

El área de FIHR procura el desarrollo de una visión holística de la persona, en sus características antropológicas, axiológicas, religiosas y trascendentes. Crea el espacio para reflexionar, buscar y proyectar respuestas a las interrogantes suscitadas sobre la existencia humana. Su inspiración es la dignidad inalienable e inviolable de la persona humana.

Todo hombre y toda mujer tienen en sí una nobleza que les viene dada por la dignidad de la que están investidos, por ser personas únicas, creadas a imagen y semejanza de Dios.

Se pretende discernir y situar el aporte que lo religioso puede brindar en la construcción de una sociedad democrática

y de un ser humano capaz de desarrollar relaciones humanas de calidad, al igual que valores tales como la solidaridad, la justicia y el respeto por la vida. El hecho religioso está arraigado en la existencia de los pueblos y sus culturas, a manera de expresiones, criterios, sentimientos, actitudes y valores. En nuestro caso, es el cristianismo el que impregna con sus valores la cultura dominicana.

Desde el currículo, se procura acompañar al estudiantado en el proceso de crecimiento, cambios y conflictos que se presentan en las diferentes etapas de la vida; en la búsqueda y el afianzamiento de la propia identidad; en el cultivo de la afectividad, la espiritualidad; en la construcción de una recta conciencia que oriente sus futuras opciones.

Según lo esbozado, el área de FIHR contribuye a la dimensión humanística del currículo, pues se apoya en el desarrollo de valores, los derechos humanos y una perspectiva ético-moral que conduce hacia la valoración vital y la convivencia fraterna, en apertura a la trascendencia.

La permanencia de la enseñanza moral y religiosa consignada en el currículo actual como FIHR se explica por las razones histórico-culturales, los motivos jurídicos y los convenios internacionales que la sustentan.

IV. Dimensiones de la FIHR

El área de FIHR asume y privilegia, como horizonte de su accionar educativo, cuatro dimensiones relacionales de la persona, que constituyen el fundamento para la formación en valores y actitudes en un mundo en cambio.

En el proceso formativo del estudiantado, esas dimensiones se desarrollan de manera articulada con la intención de propiciar relaciones profundas y equilibradas con el propio ser, los demás, la naturaleza y Dios.

Se describen de la manera siguiente:

Dimensión relación consigo mismo

El ser humano es el único ser capaz de hacerse preguntas, establecer relaciones con el mundo circundante y, al mismo tiempo, tener conciencia de ello, tomar distancia y vivir desde su específica dimensión subjetiva. Esto es parte esencial de su desenvolvimiento personal y de la responsabilidad con el entorno del que participa.

Esta dimensión contribuye a que los alumnos se descubran y perciban como personas únicas e irrepetibles, investidas del valor supremo de la vida y de una dignidad sagrada, al igual que como imagen de Dios; ayuda a que desarrollen la autovaloración; la autoaceptación; el autocontrol; la identidad; la autonomía; el aprecio de sí; el conocimiento de las etapas del propio desenvolvimiento y de la interioridad; la capacidad de hacer silencio, reflexión, contemplación y oración.

Se procura acompañar a los estudiantes en el proceso de cambios y conflictos que supone cada etapa de la vida, en la búsqueda y el afianzamiento de la identidad personal, en el cultivo de la afectividad y la espiritualidad, así como en la construcción de una conciencia ético-moral que oriente su vida y sus futuras opciones.

Dimensión relación con las demás personas

Es una impostergable responsabilidad individual y colectiva aprender a convivir y crear las condiciones que favorezcan mejores relaciones de calidad entre las personas. Se procura que el estudiantado adquiera la habilidad de enfrentar y resolver conflictos interpersonales, de trabajar colaborativamente, de desarrollar su capacidad de organización, de ejercer conscientemente sus deberes y de defender sus derechos.

Esta dimensión favorece el desenvolvimiento social de cada alumno en la diversidad de los ámbitos afectivos, familiares, socioeconómicos, sociopolíticos, culturales, religiosos, entre otros. De este modo, adquieren una visión y comprensión de la realidad que les demanda se reconozcan como personas de derechos y de deberes, de relaciones afectivas y familiares armoniosas, quienes asuman, de manera responsable, el vivir en hermandad. Se hace imprescindible el cultivo de valores y actitudes tales como el respeto, la equidad, el diálogo, la búsqueda de la justicia, el amor y la convivencia fraterna, para la construcción de una sociedad incluyente, participativa y solidaria sobre la base de los principios del Evangelio.

Dimensión relación con la naturaleza

Esta es una de las dimensiones fundamentales que orientan la práctica de la FIHR y de otras áreas, hacia el compromiso de cooperar en iniciativas concretas por el desarrollo sostenible que supere la lógica utilitarista e individualista.

La construcción de relaciones de respeto, preservación y cuidado de la naturaleza, como “casa común” de todos los seres vivos y matriz de la vida del planeta, es una manera de corresponder al don gratuito de la creación de Dios. Se busca el equilibrio armónico de los componentes del medio ambiente que permitan establecer la alianza entre este y el ser humano, para favorecer la vida digna de las personas y de su entorno.

Es una exigencia humana entender tal gratuidad, no como despilfarro ni uso arbitrario de los recursos y bienes, sino como una invitación a desarrollar una sana conciencia ecológica y ambientalista. Esta tiene como base el reconocimiento y consideración de los derechos de la naturaleza, la pertenencia de los seres humanos a ella y la necesidad del cultivo de un entorno adecuado para el desarrollo pleno de la

vida en todas sus manifestaciones. Se contribuye, así, a impulsar una visión holística de la existencia en la que todo ser viviente es importante y respetable.

Dimensión apertura a la trascendencia

Es esencial para esta área propiciar una relación adecuada de los estudiantes con el Dios personal, cercano, revelado en la Biblia como el Dios de amor, cuya Palabra se hace vida en Jesús de Nazaret. Él comunica a Dios como Padre o Madre que perdona y acoge siempre, que se define como “Camino, Verdad y Vida”, con valores y actitudes que señalan una propuesta de vida personal y comunitaria.

El tipo de ligamen establecido con la trascendencia y la imagen de Dios desarrollada a lo largo de la vida condiciona, seriamente, el tipo de biografía personal y social que se construye.

Esta dimensión da respuesta a la búsqueda del sentido de la vida, como un rasgo natural y fundamental de los seres humanos y muy especialmente en nuestro contexto dominicano, de profundas raíces cristianas, como lo establece el sistema educativo del país. Esta apertura a la trascendencia hace posible el diálogo respetuoso con otras expresiones religiosas de la sociedad.

V. Competencias específicas de la FIHR

Las competencias específicas nacen de las cuatro dimensiones relacionales descritas. Se han organizado en dos: a) valoración de la vida y la dignidad humana en apertura a la trascendencia; b) convivencia fraterna y apertura a la trascendencia.

Es de destacar que, aunque separadas por fines pedagógicos para su desarrollo curricular, dichas competencias están estrechamente vinculadas, dada la integralidad del ser humano.

A. Valoración de la vida y la dignidad humana en apertura a la trascendencia

Se pretende que el estudiantado respete, promueva y defienda tanto la vida como la dignidad humana en todas sus expresiones, como valor supremo recibido de Dios, y que se vincule con el medio social o natural de manera autónoma y responsable. Esta competencia integra las dimensiones de relación con el propio ser, la naturaleza y Dios.

B. Convivencia fraterna y apertura a la trascendencia

Se trata de que el alumnado construya vínculos de solidaridad y convivencia armónica con quienes interactúan y promueven una sociedad justa e incluyente. Establece enlaces respetuosos con el mundo religioso y con el Dios de Jesús revelado en la Biblia. Esta competencia incorpora las dimensiones de relación con los demás y Dios.

VI. Consideraciones metodológicas/estrategias de enseñanza-aprendizaje intrínseca a la naturaleza de la FIHR

El área de FIHR ha implementado una estrategia metodológica dinámica, realista y coherente con el modelo pedagógico del currículo, en su enfoque constructivista y sociocultural, estructurada en cinco pasos: **ver, juzgar, actuar, evaluar y celebrar**. Esta táctica posibilita un trabajo progresivo, centrado en el estudiantado y su desarrollo.

- **Primer paso:** VER. Es el inicio para trabajar las temáticas curriculares. En este momento, se pretende que el estudiante se aproxime a situaciones, realidades, intereses, necesidades y problemas, a través de la aplicación de los sentidos, la exploración, observación y visualización del contexto en sus diferentes aspectos.
- **Segundo paso:** JUZGAR. Ocasión de analizar y reflexionar, en torno a los factores que inciden en la realidad constatada; buscar causas y consecuencias. Se da relevancia a la Palabra de Dios como esa que ilumina la vida, las situaciones y las relaciones establecidas entre las personas, el mundo y la naturaleza. Se recurre, también, a otros textos que inspiran y dan soporte a la conceptualización y profundización.
- **Tercer paso:** ACTUAR. Aquí se trata de promover la búsqueda de soluciones y el compromiso transformador tanto con el desarrollo como con la ejecución de acciones en el aula, la escuela, la familia y la comunidad, que propicien el cambio de actitud y la práctica de valores.
- **Cuarto paso:** EVALUAR. Se retoma y sintetiza el proceso vivido; se identifican y revisan las acciones realizadas, los desempeños, la organización, así como los valores y las actitudes asumidas. La valoración se caracteriza por ser procesual, individual, grupal, actual, integral y participativa.
- **Quinto paso:** CELEBRAR. Por último, llega el momento de expresar con alegría y gozo lo que ha sido el proceso de aprendizaje. Se recogen las experiencias vividas y los productos elaborados. El aula se transforma en espacio de compartir festivo. Es oportunidad para expresar sentimientos, cambio de actitudes y acogida a la Palabra a Dios.

Preguntas para dialogar:

¿Cuáles son los principales cambios sociales, culturales y religiosos que reconocemos actualmente? ¿Qué desafíos educativos reconocemos en esas modificaciones?

Autor: Freddy García Alvarado

Maestro por mística y vocación, con 30 años como catedrático universitario pasando por diferentes universidades (Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Universidad Católica Santo Domingo, Universidad Tecnológica del Cibao, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña –Recinto Félix Evaristo Mejía–, Instituto Tecnológico de las Américas, Universidad Autónoma de Santo Domingo).

Integrante del equipo Nacional de la FIHR. Técnico docente nacional de la Dirección General de Currículo del Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Máster universitario en filosofía en un mundo global, Universidad del País Vasco, 2015; máster en planificación y gestión educativa, Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), 2003; postgraduado en FIHR, Universidad Católica de Santo Domingo, 2003; licenciado en filosofía, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), 1991. Correo electrónico: buho2425@gmail.com

Bibliografía

- Concordato entre la Santa Sede y la República Dominicana. (1954). Santo Domingo, Republica Dominicana.
- Consejo Nacional de Educación. (2005). *Reglamento sobre enseñanza moral y religiosa*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de la República Dominicana.

Ley de Educación 6697. (1997). Santo Domingo, República Dominicana.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2019). *Naturaleza de las Áreas Curriculares*. Santo Domingo, República Dominicana.

VALORES, ESPIRITUALIDADES Y RELIGIONES: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA. LA EXPERIENCIA BOLIVIANA

Virginia Quezada Valda

En contexto

Bolivia es un país que se encuentra en el corazón de Sudamérica, con un territorio de 1 098 582 km² y una población aproximada de 12 000 000 de habitantes. Nació a la vida republicana en 1825 y, por más de un siglo y medio, tuvo una alta influencia de la Iglesia católica⁹² en lo sociopolítico, por lo que se consideró, inclusive, un fondo en el presupuesto general de la nación, para sostener

92 La Constitución Política del Estado, vigente hasta el 2004, señalaba, en su artículo 3: “El Estado reconoce y sostiene la religión católica, apostólica y romana. Garantiza el ejercicio público de todo otro culto. Las relaciones con la Iglesia Católica se regirán mediante concordatos y acuerdos entre el Estado Boliviano y la Santa Sede” (2004, p. 1, recuperado de <C:/Users/HP/OneDrive/Documentos/BO-CPE-20040413.pdf>).

económicamente a sacerdotes ubicados en templos de sectores alejados y fronterizos del país.

Ello, como es de pensar, marcó la educación religiosa con un sello católico en las escuelas fiscales y privadas, con una cierta salvedad surgida en 1906, cuando ingresó la Iglesia metodista a Bolivia. Justo los metodistas, aprovechando la coyuntura política precisa, durante el gobierno del presidente liberal Ismael Montes, dieron lugar a la fundación del “Instituto Americano” a cargo de misioneros evangélicos-metodistas; años después, se instaurarían escuelas bautistas y adventistas, pero con una incidencia, en lo general, muy pequeña.

Bolivia Estado Plurinacional

En el 2006, después de la elección de Evo Morales Ayma como presidente de Bolivia, se conformó una “Asamblea Constituyente” en la histórica ciudad de Sucre. Su objetivo principal fue revisar la Constitución Política ya existente, para dar a luz una más acorde con los tiempos de cambio que se vivían.

Uno de los primeros logros de esta nueva Constitución Política fue reconocer que en Bolivia no solo había mestizos, aymaras y quechuas, quienes representan un buen número de la población, sino que existían otras 34 naciones originarias que lamentablemente habían sido ignoradas e invisibilizadas en lo que conforma el subsuelo social de la realidad nacional, por lo que se propuso construir un Estado Plurinacional con un tejido social, cultural y religioso diverso⁹³.

93 Artículo 1. Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país (2009, p. 3, recuperado de C:/Users/HP/OneDrive/Documentos/NCPE_oficial.pdf).

En conexión con esta nueva postura, Bolivia dejó de ser un Estado confesional y paso a ser uno laico que, de acuerdo con la normativa redactada, debe respetar y garantizar la libertad de religión y de creencias espirituales, considerando las cosmovisiones y saberes ancestrales de las personas⁹⁴.

Hacia una educación descolonizadora

Algo muy relevante en la nueva propuesta política del Estado Plurinacional de Bolivia, se relaciona con el rol de la educación, ya que se enfatiza en que esta debe hacer hincapié en su carácter democrático, participativo, comunitario, descolonizador y ser de calidad⁹⁵. También, demanda el fomento del civismo, el diálogo intercultural y los valores éticos y morales que no siempre provienen de una religión oficial, sino de un entramado cultural complejo⁹⁶, así como de los saberes ancestrales.

Consecuente con lo anterior, el capítulo segundo de la Constitución, denominado “Principios, valores y fines del Estado”, enfatiza lo siguiente:

Artículo 8.

I. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón),

94 Artículo 4. El Estado respeta y garantiza la libertad de religión y de creencias espirituales, de acuerdo con sus cosmovisiones. El Estado es independiente de la religión (2009, p. 3, recuperado de C:/Users/HP/OneDrive/Documents/NCPE_oficial.pdf).

95 Artículo 78. I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad (2009, p. 23, recuperado de file:///C:/Users/HP/OneDrive/Documents/NCPE_oficial.pdf).

96 Artículo 79. La educación fomentará el civismo, el diálogo intercultural y los valores ético morales. Los valores incorporarán la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos (2009, p. 23, recuperado de C:/Users/HP/OneDrive/Documents/NCPE_oficial.pdf).

suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble) (2009, p. 28, recuperado de C:/Users/HP/OneDrive/Documentos/NCPE_oficial.pdf)

Se trata de categorías morales provenientes de culturas ancestrales, como la aymara, la quechua y la guaraní. Así mismo, el texto constitucional menciona un compromiso para proteger los saberes y conocimientos, al igual que declara patrimonio de las naciones y los pueblos indígenas originarios campesinos las cosmovisiones, los mitos, la historia oral, las danzas, las prácticas culturales, los conocimientos y las tecnologías tradicionales.

Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo

Como resultado de lo dicho, la propuesta realizada en la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia tuvo su parte ejecutiva en lo que se ha venido a llamar el “Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo” (MES-CP) del Sistema Educativo Plurinacional y que, básicamente, se sustenta en el paradigma del vivir bien, circunscrito en un enfoque pedagógico descolonizador, sociocrítico emancipador y productivo.

Todo lo aludido se canalizó a través de la Ley “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”, nombrada así en honor a los fundadores de un modelo educativo liberador, promovido a inicios del siglo XX y denominado “Escuela Ayllu”⁹⁷. En ella se apunta

97 Avelino Siñani nació el 6 de febrero de 1881 en Warisata, provincia Omasuyos del departamento de La Paz. Sus primeros estudios formales los realizó en forma clandestina, ya que en esa época no se permitía que los indígenas ingresaran en la escuela formal. En sus continuos viajes, se conoció con Elizardo Pérez, nacido el 5 de noviembre de 1892, en el pueblo de Ayata, ubicado a 270 km de La Paz. Juntos crearían la primera escuela para la liberación indígena. La importancia de la escuela de Warisata consistió

a alcanzar una educación en la que el estudiante sea capaz de llegar, mediante los contenidos educativos, a una fase práctica de esa formación. En vínculo con su medio y el cosmos, el alumno llega a ser un sujeto práctico capaz de dar cuenta de su identidad cultural; sabe que existen otras culturas, costumbres y saberes que debe respetar y que está llamado a establecer una relación armónica con la Madre Tierra y el cosmos.

El “**ser, saber, hacer y decidir**” se han convertido, en esa línea, en los fundamentos prácticos de este nuevo modelo educativo, que deja de lado al estudiante formado en la pedagogía tradicional y conductista y da relevancia al rescate de valores, provenientes de las diversas naciones originarias, de sus cosmovisiones y cosmovivencias, expresadas en sus espiritualidades y religiones.

De ese modo, como parte de lo que es la educación religiosa en dicho modelo, la Ley “Avelino-Siñani” o 070, como mayormente es conocida, reconoce que aquella

Es laica, pluralista y espiritual, reconoce y garantiza la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, fomenta el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática, y propiciando el diálogo interreligioso (2010, p. 4).

en enfocar su currículo y su estructura organizativa en la sociedad indígena y sus tradiciones. Concibió una forma suprema de educación, basada en la escuela del trabajo productivo, aquella que se autoabastece por el taller y la tierra, dejando establecido la peculiar organización del trabajo colectivo en los Andes y sus consecuentes expresiones culturales, sostenida por la Ley del Esfuerzo (2014, s. p., recuperado de <https://notasdelahistoriadebolivia.blogspot.com/2014/08/quienes-eran-avelino-sinani-y-elizardo.html>).

Una reflexión al respecto

Sin lugar a dudas, la propuesta de cambio realizada con base en la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional fue un gran paso para abrir un camino hacia un proyecto novedoso que beneficie a todos los bolivianos quienes habitamos en este país; ello incluye el ámbito educativo a partir del cual se puede convertir los sueños en realidades.

Sin embargo, la falta de coordinación con un sector laboral tan importante como es el del magisterio, el descontento generado en él, la intromisión de intereses de carácter político, la corrupción en lo administrativo de la rama educacional y, hoy, la pandemia (que ha abierto una profunda brecha marcada, sobre todo, por lo económico) han hecho que un proyecto nacido con mucha ventura, en el presente, solo quede en premisas y normativas que no se cumplen.

En lo religioso viene sucediendo algo parecido, los colegios conservadores de naturaleza católica y evangélica continúan brindando al estudiantado sus contenidos tradicionales y hasta de carácter fundamentalista, por lo que el avance en este aspecto quedó en las amarillas páginas de lo que fue un hermoso proyecto.

Pregunta para dialogar:

¿Qué consecuencias tendría, para la educación religiosa, asumir pedagogías decoloniales e interculturales?

Autora: Virginia Quezada Valda

Pastora de la Iglesia del Nazareno, socióloga y teóloga.
Correo electrónico: viqueva@hotmail.com

Bibliografía

- Bolivia, G. O. (2009). Gaceta Oficial de Bolivia. Recuperado de file:///C:/Users/HP/OneDrive/Documentos/NCPE_oficial.pdf
- Bolivia, G. O. (Diciembre de 2010). Ley de la Educación: “Avelino Siñani- Elizardo Pérez”. Recuperado de https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf
- Bolivia, N. D. (Agosto de 2014). Apuntes de la historia de Bolivia. Recuperado de <https://notasdelahistoriadebolivia.blogspot.com>
- LexiVox, P. J. (13 de abril de 2004). Bolivia: Constitución Política del Estado de 2004, 13 de abril. Recuperado de <file:///C:/Users/HP/OneDrive/Documentos/BO-CPE-20040413.pdf>

SECCIÓN 8:

EDUCACIÓN RELIGIOSA Y ESPACIOS EDUCATIVOS

MODELOS DE EDUCACIÓN RELIGIOSA

José Mario Méndez Méndez

En la práctica educativa cotidiana existen y coexisten muchas formas de comprender la educación religiosa. Las llamaremos *modelos*.

La diversidad de modelos en la educación religiosa depende, entre otras cosas, de las políticas educativas, de los fines que se asignan a la formación en los diferentes Estados y del tipo de vínculo que se establece entre estos y las instituciones religiosas.

Aquí se entiende *modelo de educación religiosa* como la forma *envolvente* de comprender, organizar y desarrollar –en un determinado contexto y momento– prácticas educativas en el ámbito de la educación religiosa. Lo *envolvente* se refiere a la capacidad de cada modelo para “abrazar”, impregnar y dar cierta coherencia a los diferentes elementos que conforman las propuestas educativas: objetivos, metodología, contenidos, estrategias didácticas, prácticas de evaluación, etc.

En relación con la confesionalidad, hay educación religiosa confesional, multiconfesional e interconfesional. Si

hablamos de su enlace con las religiones, existen prácticas educativas monorreligiosas, multirreligiosas e interreligiosas. Si el criterio de análisis es el impacto social, podemos reconocer experiencias educativas conservadoras, liberadoras o decoloniales. Desde la perspectiva cultural, los procesos educativos pueden ser monoculturales, multiculturales o interculturales. Si tomamos en consideración sus fines, hay educación religiosa adoctrinante o moralista, o bien crítica y colaborativa. A partir de sus fundamentaciones, es posible distinguir entre educación religiosa basada en las teologías o fundamentada en las ciencias de la religión (Méndez, 2019).

Es importante advertir que no hay modelos puros: lo que en la práctica podemos reconocer es la confluencia de dos o más de esos –y otros modelos–, así como la prevalencia de uno de ellos.

Esa diversidad de modelos existentes nos muestra la pluralidad de intenciones, prácticas, enfoques epistemológicos y metodológicos, los cuales pueden confluir y coactuar en las experiencias educativas que tienen lugar en la educación pública.

Un análisis de los modelos de educación religiosa coexistentes en América Latina permite identificar varios *movimientos*, que imprimen características particulares a dichas experiencias educativas:

- a. De la clase de religión o enseñanza de la religión a la educación religiosa. Se trata de un cambio de perspectiva orientado a superar una intencionalidad proselitista en la educación religiosa escolar. El abandono de procesos educativos confesionales y, por eso mismo, excluyentes abre posibilidades para que las personas generen aprendizajes, gracias a la diversidad de creencias,

espiritualidades y convicciones que reconocen en el ambiente educativo.

- b. Por lo mencionado, se genera también un movimiento que va de la religión (comprendida como *sistema de creencias* que deberían ser adoptadas) a religiones (entendidas como experiencias y búsquedas humanas mediadas por las culturas), que la niñez, la adolescencia y la juventud tienen derecho a conocer como parte de su formación integral.
- c. De una educación religiosa escolar que limita la comprensión de la religión al cristianismo o a los monoteísmos más extendidos a otra que amplía sus horizontes, para acoger a todas las otras religiones (teístas y no teístas) generadas a lo largo de la historia de la humanidad.
- d. Del adoctrinamiento a procesos educativos críticos que se dejan enriquecer por la diversidad religiosa. Este movimiento permite superar la identificación de la educación religiosa escolar con tareas pastorales propias de las iglesias y grupos religiosos, para comprenderla como un área de conocimiento autónomo. La autonomía implica, entre otras cosas, suprimir la intervención de las instituciones religiosas, al elegir los contenidos y seleccionar el personal docente. La idoneidad de este último se define no en términos de adhesión y pertenencia eclesial, sino considerando su formación profesional-académica y su capacidad tanto para generar como para acompañar procesos educativos incluyentes.
- e. De las religiones como objeto de estudio a las religiones como referente. Se busca superar el paradigma que separa al sujeto conocedor del objeto (hecho religioso) que es conocido, controlado, utilizado. La educación religiosa escolar tiene como referente la realidad culturalmente plural en la que vivimos, convivimos y aprendemos. Por

eso, dialoga con esa realidad y se deja interpelar por ella. La referencia implica mantener una dinámica de diálogo, escucha y consulta con las diversas *religaciones* del contexto en que acontecen los procesos educativos.

- f. Ha habido un movimiento de una educación religiosa desarrollado *desde* religiones a una que ofrece conocimientos *sobre* las religiones o a otra que tiene lugar *en diálogo* con las religiones. Y si las experiencias y búsquedas religiosas solo pueden expresarse desde los recursos simbólicos de las culturas, es posible afirmar, también, que se trata de un movimiento el cual va de una educación religiosa desarrollada desde una cultura religiosa a procesos educativos que transmiten conocimientos *acerca de* las culturas religiosas o a prácticas educativas acontecidas *en diálogo* con las diversas culturas religiosas de la humanidad. En otras palabras, en la educación religiosa escolar ha habido un movimiento que va de procesos educativos monoculturales a otros multiculturales o a otros interculturales. Una educación religiosa intercultural es aquella que acoge la diversidad cultural-religiosa como oportunidad para promover el diálogo, ampliar el aprendizaje y robustecer la convivencia.
- g. Finalmente, igual se ha dado un movimiento que va de una educación religiosa escolar que, por estar centrada en contenidos y doctrinas, se desconectó de la realidad social del entorno a otra consciente de su potencial liberador, dispuesta a hacerse cargo de la violencia cultural, religiosa y social del contexto en que tienen lugar los procesos educativos, y encaminada a la transformación de ese contexto.

Pregunta para dialogar:

¿Qué tipo de movimiento o transformación de la educación religiosa estamos promoviendo en nuestros ambientes educativos?

Autor: José Mario Méndez Méndez

Doctorado en filosofía por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador. Académico en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional, Costa Rica.

Correo electrónico: jmariomendez@gmail.com

Bibliografía

- Méndez, J. M. (2019). *La educación religiosa en Costa Rica*. Heredia: Sebila.
- Méndez, J. M. (2020). De la religión como contenido a lo religioso como referencia: pistas para una transformación intercultural de la educación religiosa en Costa Rica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2), 19-29.
- Meza, J. L. (2011). Naturaleza, finalidad y legitimación de la ERE. En J. L. Meza (coord.), *Educación religiosa escolar: naturaleza, fundamentos, perspectivas*. Bogotá: Ed. San Pablo.

ENSINO RELIGIOSO NÃO CONFESSIONAL

Simone Riske Koch

Historicamente, a América Latina e Caribenha foram territórios marcados por colonialidades do *ser, sentir, saber e poder* eurocêntricos. Invasões, conquistas em múltiplas formas de dominação buscaram subjugar, espoliar e renomear pela cruz e pela espada os povos originários e territórios de Abya Yala (Oliveira; Riske-Koch, 2021).

Neste contexto, a educação se fez uma ferramenta oportuna e amplamente utilizada pelos colonizadores. A gênese do Ensino Religioso nas escolas latino-americanas e caribenhas foi de caráter confessional, ou seja, a partir dos textos sagrados, valores e ritos de uma única religião e/ou confissão religiosa – a do colonizador.

No Brasil, por exemplo, a história da educação inicia esse caráter confessional no período colonial com a catequese cristã ministrada aos povos originários. Esta prática consistia na evangelização, catequização e doutrinação das populações indígenas e depois das africanas, com o propósito de aculturação e subserviência (Oliveira, 2003).

O conceito de Ensino Religioso (ER) surge neste contexto, uma vez que a educação dos habitantes do território em processo de dominação coube aos representantes eclesíásticos da Companhia de Jesus, pelo exercício da catequese e instrução, por delegação da Coroa Portuguesa. O Ensino Religioso, enquanto disciplina escolar de prática confessional, entendido como ‘aula de religião’, tratava do ensino da religião, exclusivamente de conteúdo doutrinário, uma extensão da Igreja Católica Apostólica Romana, então, a religião oficial do Brasil (Figueiredo, 1995).

Por muitos séculos o Ensino Religioso confessional foi uma extensão da Igreja Católica Apostólica Romana nas escolas brasileiras, “considerado um elemento eclesial na Escola, pelo tipo de tratamento que lhe foi dado” (FONAPER, 2009, p. 21). No Brasil, somente a partir de 1850, com o processo de ‘disciplinarização’ do ensino da religião, o Ensino Religioso passou “a ser ‘uma’ dentre um conjunto de disciplinas que integravam os programas de ensino [...]” (Cecchetti, Santos, 2016, p. 132).

A separação entre Estado e Igreja em 1899 pelo regime republicano trouxe muitos desafios ao Ensino Religioso, dentre eles um elemento novo, decisivo e constitucional - a laicidade. Encontrar consenso entre o clero e os dirigentes republicanos em relação ao Ensino Religioso no sistema educacional público, reinterpretá-lo e assegurá-lo como parte do currículo escolar se tornou uma temática ainda mais emblemática e difícil.

No decorrer dos anos, em meados do século XX, algumas iniciativas diferenciadas nas escolas brasileiras puderam ser identificadas, principalmente na região Sul. Eram propostas de cunho interconfessional com perspectivas abertas a diferentes credos, embora o cristianismo continuasse sendo o marco referencial das propostas (Figueiredo, 1995) - um

avanço e desafio ao contexto religioso de feições ainda coloniais, embora plural desde sua gênese na sociedade brasileira.

Com a alteração do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, pela primeira vez foi legislado o direito em paridade de voz, respeito e participação no que tange ao Ensino Religioso – assento nos bancos escolares das escolas públicas. Logo, “[...] o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, [...]” (Brasil, 2017) deixa de ser uma opção nas aulas de ER e passa a ser um dever jurídico.

Um novo currículo para um Ensino Religioso, agora não mais de caráter confessional, se fazia necessário. O documento produzido coletivamente pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso*, foi “a primeira proposição de currículo escolar para o Ensino Religioso em uma perspectiva não confessional” (Oliveira; Riske-Koch, 2021, p. 581). Entretanto, o Ministério da Educação nunca o reconheceu como documento oficial. Somente com a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, este passou a ser assumido oficialmente como Ensino Religioso não confessional (Brasil, 2017).

[...] o ER deixa de ser pensado a partir das tradições religiosas hegemônicas, toma o seu lugar de direito no currículo do Ensino Fundamental, passando a estruturar-se a partir da escola, numa perspectiva não confessional, de caráter inter-religioso cujo foco é o estudo da diversidade religiosa pautada nos conhecimentos religiosos presentes nas diferentes culturas e sociedades. (Oliveira; Riske-Koch, 2021, p. 582).

O documento da BNCC preconiza que, na prática docente em âmbito nacional, o ER se apresente com pressupostos

éticos e científicos. “Isso implica em não conceder vantagens ou supervalorizar um determinado credo e excluir ou menosprezar outros. Trata-se de considerar todas as tradições e movimentos religiosos com mesmo grau de valor” (Cecchetti; Riske-Koch, 2020, p. 10). Desse modo, o

[...] **pressuposto ético** no ER corresponde basicamente ao **reconhecimento do diferente**, já que todos somos únicos e possuímos modos singulares de ver e compreender o mundo. Por conseguinte, somos livres em adotar e seguir diferentes crenças, espiritualidades ou filosofias de vida para significar as coisas e os acontecimentos da vida. (Cecchetti; Riske-Koch, 2020, p. 10, grifos dos autores).

Portanto, o reconhecimento das identidades religiosas e não religiosas, por meio do estudo das diferentes culturas, religiosidades e filosofias de vida, poderá contribuir tanto para a promoção dos direitos humanos, quanto para o exercício do direito à liberdade de pensamento, crença e convicção.

A dinâmica do reconhecimento mobiliza a ressignificação de concepções e práticas etnocêntricas e fundamentalistas, ao mesmo tempo em que instiga e problematiza relações de saberes e poderes de caráter religioso, tanto nos espaços educativos como na sociedade em geral. O processo de reconhecimento das identidades e alteridades inclui o exercício do **diálogo intercultural**. (Cecchetti; Riske-Koch, 2020, p. 10, grifo nosso).

Este diálogo de natureza intercultural objetiva a superação de processos de exclusões, desigualdades sociais, intolerâncias e discriminações. Trata-se, portanto, de produzir concepções e práticas que respeitam e valoram as identidades,

buscando desenvolver a autopercepção de que cada sujeito é um ser singular num universo de diferentes em suas diferenças (Oliveira, 2007).

Já o pressuposto científico corresponde à abordagem dos conhecimentos religiosos a partir da ciência e não de uma opinião ou doutrina particular. “A vivência e adoção destes pressupostos éticos e científicos nos obrigam a superar práticas pedagógicas que partem de convicções religiosas particulares ou dos grupos religiosamente hegemônicos.” (Cecchetti; Riske-Koch, 2020, p. 11).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 434), no Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (FONAPER, 2009, p. 36), desde sua primeira edição, já considerava que:

Todo ser humano faz perguntas. Ele interroga a si mesmo e ao mundo. Ao interrogar-se, procura saber quem ele é, para onde vai e de onde veio. Quando a pergunta recai sobre o mundo, o ser humano procura compreender o seu mistério, sua origem e finalidade. Na experiência do cotidiano existencial, a pergunta rompe com este. Provoca novas situações. Faz emergir o desconhecido.

Assim, tanto o perguntar quanto o pesquisar “no ER tem como ponto de partida a problematização dos conhecimentos religiosos presentes no contexto social dos educandos, além de levantar questões sobre o sentido da vida, para então conhecer como cada cultura e religião responderam as questões existenciais” (Cecchetti; Riske-Koch, 2020, p. 13).

A BNCC (Brasil, 2017) ao trazer o diálogo como princípio, pretende dizer que no ER esse princípio é mais que uma metodologia para o aprendizado. “É processo mediador, articulador, fomentador e criador de possibilidades para o reconhecimento do Outro, incentivando a convivência com as diferenças numa perspectiva de descoberta e releitura do religioso em seus diferentes aspectos” (Cecchetti; Riske-Koch, 2020, p. 13). Logo, a pesquisa e o diálogo sobre a diversidade cultural religiosa se apresentam como um dos elementos para a formação integral do ser humano no espaço escolar e encaminham vivências fundamentadas na dignidade humana e no direito à diferença (Oliveira, 2003).

Pesquisar e dialogar no contexto da diversidade religiosa possibilita a produção de saberes que denunciem injustiças, afrontem processos de exclusão e desigualdades e promovam atitudes de cuidado e reconhecimento para uma melhor convivência entre os diferentes e as diferenças. (Cecchetti; Riske-Koch, 2020, p. 14).

Ao mesmo tempo, a BNCC (Brasil, 2017) elegeu a interculturalidade e a ética da alteridade como fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso porque “favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida” (Brasil, 2017, p. 433).

Vale destacar que nas relações educacionais o “fundamento da **interculturalidade** impulsiona o princípio do reconhecimento recíproco. Trata-se não apenas de uma teoria, mas de uma postura de vida que nos desafia a conhecer e interagir com diferentes culturas e religiosidades” (Cecchetti; Riske-Koch, 2020, p. 14, grifos dos autores). A interculturalidade exige, portanto, um exercício atento de olhar para as culturas

e religiões com outras lentes, para desconstruir preconceitos e estratégias de dominação, superposições, subalternidades, invisibilizações e negações dos(as) Outros(as).

A ética da alteridade é entendida como uma referência da responsabilidade e reciprocidade entre nós, seres humanos. Ética da alteridade, segundo Wickert (2013, p. 54) estudioso de Lévinas, pressupõe:

[...] um comportamento de responsabilidade, justiça, humildade e interpelação do outro, acolhimento daquele(a) que é diferente. Assim, ter ética é ter uma atitude positiva perante o outro, pois ética é uma ação de acolhida do sofrimento de alguém. É ouvi-lo sem julgá-lo, suspendendo todos os juízos de valor, apenas respeitá-lo em seu modo de manifestar-se.

No Ensino Religioso, a ética da alteridade nos desafia a reconhecer, acolher e conviver com os diferentes, desenvolvendo uma sensibilidade de cuidado dos Outros(as) a partir de seus rostos. Significa considerar a alteridade como sujeito que possui os mesmos direitos que eu (Cecchetti; Riske-Koch, 2020).

Sendo assim, o Ensino Religioso marcadamente não confessional na BNCC (Brasil, 2017) rompe com a lógica de colonialidade e avança na perspectiva de uma epistemologia decolonial da educação frente ao Estado laico e não proselitista.

Questões para reflexão:

Considerando o histórico e contexto latino-americano, por que ainda existe a presença do Ensino Religioso

confessional nas escolas públicas? Quais as implicações e contradições deste ensino?

Autoria: Simone Riske Koch

Mestre em Educação; Doutora em Desenvolvimento Regional PPGDR/FURB; Licenciada em Ciências da Religião e Pedagogia. Integra o Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento - GPEAD/FURB e REDYALA. Docente e coordenadora do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura/FURB.

Correo eletrônico: srkoch06@gmail.com

Referências

- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- Cecchetti, E.; Santos, A. (2016). O ensino religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. *Acta Scientiarum. Education*, 38 (2)
- Cecchetti, E.; Riske-Koch, S. (2020). Fundamentos e metodologias do ensino religioso [recurso eletrônico]. Chapecó, SC: Argos.
- Figueiredo, A. (1995). *Ensino Religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FONAPER. (2009). *Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso*. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim.
- Oliveira, L. (2003). *Formação de docentes para o Ensino Religioso: perspectivas e impulsos a partir da ética social*

- de Martinho Lutero. Tese de Doutorado em Teologia. Faculdades EST. São Leopoldo: EST/IEPG.
- Oliveira, L.; Riske-Koch, S. (2021). Formação Docente e Ensino Religioso: Exercícios Decoloniais em Territórios Latino-Americanos. *Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba*, 13 (1), 573-588
- Wickert, T. (2013). Ethos e direitos humanos: um legado da diversidade cultural. In: Fleuri, Reinaldo M. et. al. (orgs.). *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau: Edifurb. 39-55

LAS MUJERES: SERES HUMANAS SUJETAS DE DERECHOS PLENOS

Kattia Isabel Castro Flores

Cuando Malala Yousafzai tenía 14 años, ya era una defensora del derecho de las niñas a la educación. Su compromiso por esta causa desató una persecución en su contra y llegó, incluso, a ser víctima de un atentado que perpetró por un grupo de talibanes, quienes adversan la educación de las niñas en Pakistán. En el 2014, Malala recibió el Nobel de la Paz como un reconocimiento a su lucha. Este hecho saca a la luz, una vez más, la larga trayectoria que tienen las mujeres exigiendo el reconocimiento de su plena humanidad y de los derechos que les son intrínsecos.

En América Latina los Estados son formalmente igualitarios y han suscrito tratados internacionales que reconocen los derechos de las mujeres. Sin embargo, en la práctica, las mujeres sufren toda clase de discriminación y violencias. Reviste, por tanto, un particular interés la reflexión sobre las condiciones de vida de las mujeres, que a inicios de la

segunda década del siglo XXI no alcanzan todavía la equidad y la igualdad.

La antropología ofrece un panorama bastante homogéneo del patrón de exclusiones de las mujeres. En culturas distintas y en épocas históricas también diferentes, los papeles y espacios asignados a las mujeres siempre fueron menos prestigiosos que los otorgados a los varones. Es posible detectar una constante jerarquización que las deja en enormes desventajas en comparación con ellos. Para justificar la inferioridad física, intelectual y moral de las mujeres, se ha recurrido a relatos míticos, discursos filosóficos, médicos, literarios, jurídicos y teológicos. En esas narraciones, se detectan ambivalencias que oscilan entre exaltar a las mujeres como la mejor creación de Dios hasta aquellos que las señalan como responsables de toda la maldad imaginable. En ningún caso, escapan del control masculino, ya sea para protegerlas en la debilidad o castigarlas por las trasgresiones cometidas.

En la práctica, la inferiorización se materializó en negar a las mujeres el acceso al saber, lo que condicionó el despliegue de su inteligencia, creatividad y liderazgo. De ahí que su inserción en campos del desarrollo social, político y económico quedó seriamente limitada y, con ello, el horizonte de realización femenina se circunscribió al matrimonio y la maternidad obligatoria. La dependencia económica a la que se condenó a las mujeres contribuyó, grandemente, a su condición de eterna menor de edad, incapacitándola para vestir el traje de la libertad.

Fue durante la Ilustración que se dieron las condiciones para cuestionar un régimen sustentante de un orden social injusto. Lo anterior dio pie para debatir las condiciones de vida de las mujeres, hasta ahora sostenidas en un orden natural, ocultando la injusticia. Las féminas estuvieron presentes en todos los procesos que hicieron posible la Revolución francesa;

lucharon codo a codo junto a los hombres, con el objetivo de cambiar la historia. Sin embargo, quedaron fuera del contrato social que resultó ser únicamente para los varones. Es entonces cuando Olimpia de Gouges reescribe la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano para incluir en ella a las mujeres y denunciar, de este modo, la soberbia de aquellos que consideraban que los principios revolucionarios de igualdad, libertad y fraternidad no eran extensivos para media humanidad, contradiciendo la universalidad con la que fueron planteados. Olimpia de Gouges paga con su propia vida y motiva a las mujeres a organizarse como colectivo para reclamar lo que les ha sido negado. Nace así el movimiento feminista, que durante más de tres siglos ha elaborado y aportado a las sociedades principios y criterios democráticos para su consolidación. Las mujeres no exigen privilegios, sino los mismos derechos que disfrutaban los hombres. Se ha logrado el reconocimiento de su ciudadanía, derechos políticos, civiles, así como acceso a la educación y trabajos justamente remunerados. Continúan pendientes la eliminación de la violencia en todas sus expresiones y de la discriminación laboral, así como la superación de la brecha salarial y el acceso a puestos de toma de decisiones, entre otros temas.

La falta de información sobre el origen del feminismo ocasiona que se denigren y desprecien sus aportes. Es común la descalificación que reciben las mujeres cuando reclaman sus derechos. Las voces que retoman los viejos argumentos para indicar que las mujeres son inferiores y no pueden gozar de igualdad toman fuerza en este tiempo y es una alerta que no debe pasar desapercibida.

Las religiones, como productos sociales que son, tienen su cuota de responsabilidad en la situación subordinada de las mujeres, ya que han replicado en sus narrativas los prejuicios culturales que las inferiorizan. A pesar de los

condicionamientos históricos, las religiones tienen capacidad de autocrítica, lo que permite la renovación de sus interpretaciones en torno al papel que las mujeres han desempeñado.

Este proceso autoreflexivo hará posible la transformación de estructuras, prácticas, discursos e interpretaciones de textos fundacionales que no hacen justicia a la dignidad de las mujeres. Se sugiere –como un primer paso– realizar un diagnóstico de las situaciones de las féminas en el entorno cercano. Cabe preguntarse: ¿cuáles son las condiciones de las mujeres en la vida laboral, económica, política, cultural y religiosa? ¿De qué manera persisten circunstancias que las ponen en desventaja con respecto a los varones? ¿Cómo se visibilizan los aportes que las mujeres dan a la sociedad?

Otro paso consiste en mirar el proceso que han vivido las mujeres en la historia de la propia religión. Es preciso tener conocimiento sobre las generaciones de aquellas que vivieron bajo el yugo de la opresión, algunas llevando la carga con espíritu de abnegación y sacrificio, siguiendo las normas establecidas. Otras, sin embargo, movidas por un fuerte sentido de justicia, manifestaron inconformidad desde su identidad como creyentes por las vejaciones a las que estaban sometidas con la complicidad de su tradición espiritual. Se rescatan aquí varios casos. Sojourner Truth fue abolicionista activista por los derechos de las mujeres. Las también estadounidenses Elizabeth Cady Stanton y Lucretia Mott, de tradición cuáquera, fueron las promotoras de la llamada Declaración de Seneca Fall, realizada en 1848, en la que denuncian y exigen cambios en la moral y las costumbres, de modo que las mujeres accedan a su plena ciudadanía. Ellas hacen parte de la genealogía de luchadoras que abrieron caminos para mejorar las condiciones de vida de millones de ellas, aportando mayor conciencia sobre la dignidad de toda la humanidad.

La reflexión teológica sobre el papel de las mujeres, asimismo, se ha visto influenciada por los cambios culturales que han conseguido en el ámbito civil. En el 2016, el papa Francisco promovió el cambio que eleva, en el Calendario Romano General, la celebración a María Magdalena, de memoria obligatoria a fiesta litúrgica. Arthur Roche, arzobispo secretario de la Congregación para el Culto Divino y la disciplina de los Sacramentos, indica que “Esta decisión se enmarca en el actual contexto eclesial que quiere reflexionar más profundamente sobre la dignidad de la mujer, la nueva evangelización y la grandeza del misterio de la misericordia divina”⁹⁸. Así, por fin, se equipara la participación de María Magdalena a la del resto de los apóstoles y quedan atrás siglos de invisibilización del papel central que jugó esta mujer en los orígenes de los cristianismos.

El 15 de enero del 2020 fue nombrada la dra. Francesca Di Giovanni funcionaria de la Secretaría del Estado Vaticano. Igualmente, Nathalie Becquart, una religiosa francesa, fue proclamada subsecretaria en el Sínodo de Obispos, desde inicios del 2021. El 11 de enero del 2021, por medio del *motu proprio* “*Spiritus Domini*”, se modifica el primer párrafo del canon 230 del Código de Derecho Canónico, donde se establece que las mujeres pueden acceder a los ministerios del lectorado y el acolitado.

El principio de igual dignidad entre hombres y mujeres que promueve el catolicismo resulta muy inspirador frente a quienes se esfuerzan por mantener la superioridad de ellos y la inferioridad y subordinación de ellas. Los altos índices de violencia contra las mujeres, menores sueldos por igual trabajo, acoso y violencia sexual en todas las esferas, trabas para que las mujeres ocupen con toda propiedad los espacios de toma

98 http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccdds/documents/articolo-roche-maddalena_sp.pdf

de decisiones, dejan en evidencia lo lejano que se muestra la concreción del principio cristiano al que las mujeres cristianas abogan para alcanzar cambios sustanciales en las condiciones de vida.

Las prácticas discriminatorias contradicen la máxima del amor cristiano y de la justicia. Para eliminar las contradicciones entre la teoría y la práctica, es necesario revisar las creencias transmitidas sobre las capacidades de las personas. Luego, hay que asumir responsabilidades para revertir las acciones que de ellas se derivaron. Solo así las mujeres serán consideradas como personas completas, con inteligencia, libertad y autonomía moral, a las que no se las debe limitar en sus anhelos de desplegar esa imagen de Dios que llevan consigo y representan de forma legítima y plena.

Es urgente examinar, desde la educación religiosa, cuáles son las narrativas vigentes que reproducen la discriminación y que no se corresponden con las nuevas prácticas y legislaciones ni con las luchas históricas a través de las cuales las mujeres han ido alcanzando la plena ciudadanía.

Pregunta para dialogar:

¿Cuáles acciones puede promover una persona docente de educación religiosa para contribuir a la construcción de la equidad y la igualdad entre las personas estudiantes?

Autora: Kattia Isabel Castro Flores

Académica de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, desde julio del 2011. Tiene una maestría en estudios teológicos, formación en educación popular, juegos cooperativos y derechos humanos de las mujeres.

Correo electrónico: buscadoradecaminos@gmail.com

ESPAÇOS ESCOLARES E A DIVERSIDADE RELIGIOSA

Ediana María Finatto

Os espaços escolares são locais onde todos os grupos presentes devem primar pela escuta ativa sobre o que ocorre em cada lugar de vivência e pela inventividade na forma de organização e funcionamento de cada segmento, seja ele social ou religioso. É oportuno trazer para o debate a dificuldade encontrada nestes espaços para abordar determinados temas e, principalmente, aos que competem ao componente curricular de Ensino Religioso, “o qual é fator fundamental para a educação do cidadão tanto quanto o estudo de outros objetos” (Cordeiro, 2015, p. 145) das áreas do conhecimento. Nos espaços escolares são perceptíveis os posicionamentos dos sujeitos e suas concepções acerca do fator religioso e, infelizmente, o que mais se presencia é a defesa de alguns critérios que estabelecem como religiões apenas as hegemônicas, excluindo as religiões minoritárias ou autóctones.

Não estamos aqui procurando encontrar uma premissa fundamental para culpados pela reprodução de práticas discriminatórias, pois “as pessoas que fazem a escola também estão

imersas em um conjunto de formações sociais que lidam com códigos racistas, sexistas, homofóbicos, dentre outros”. (Pereira, 2012, p. 56). Mas, dizer que se faz necessário, nestes espaços, fornecer conhecimentos consonantes com as transformações sociais e que contribuam para a ruptura com o modelo vigente que exclui, principalmente, ao que compete a diversidade religiosa.

Sabe-se que é de fundamental importância conhecer as inúmeras religiões existentes, para que possamos ter uma sociedade pautada pelo diálogo saudável e com uma convivência harmoniosa. A melhor defesa que os humanos têm para combater a exclusão e a ignorância religiosa é o conhecimento, que precisa ganhar espaço e ser absorvido pela sociedade através de sua abordagem, particularmente, no espaço escolar.

No espaço escolar vivenciam-se as primeiras experiências de debates relacionados com a diversidade religiosa, com a possibilidade de manter ou ampliar o olhar do educando. Neste caso, é interessante atentarmos para o poder de atuação que os aspectos religiosos têm sobre as atitudes, ações e posicionamento das pessoas.

Diariamente, ouvimos ou presenciamos nos espaços escolares expressões que nos deixam perplexos, são ideias centralizadas, as quais priorizam apenas uma ou duas formas de praticar a religião e ainda contribuem para o desenvolvimento da não aceitação do outro, do diferente. Por isso, entendemos que os espaços escolares são locais de suma importância para o saber pensar, onde a diversidade, principalmente a religiosa, seja discutida e apresentada como possibilitadora da formação de crianças, adolescentes e jovens, a fim de formá-los cidadãos capazes de viverem em harmonia com as inúmeras culturas e tradições religiosas.

Colocar o foco na aprendizagem do aluno tem sido um grande desafio deste século, pois, é necessário desconstruir estruturas profundas arraigadas em uma cultura destituidora

da identidade e dos valores do ser. Este novo século requer não mais a transmissão de informações que a maioria dos profissionais da educação ainda realizam, mas a centralidade na atuação do aluno, por meio da qual ele possa construir sua autonomia, ser protagonista, ser proativo, ser um sujeito que promove a mobilização social e que saiba agir de forma coletiva. Portanto, defender essa ou aquela ideia religiosa no espaço escolar por ora está atravancando o processo educativo e dificultando a inter-relação e a possibilidade de compreensão da diversidade religiosa existente nos espaços de vivências comunitárias e coletivas.

Buscar encontrar pressupostos da educação que contemplem a diversidade religiosa é uma alternativa para que o ensino público seja um *locus* privilegiado para a construção e reconhecimento da existência desta diversidade em nossa sociedade e da importância de respeitá-la e incluí-la como fator contribuinte na formação humana.

Um currículo que quebre com a naturalização de paradigmas é mais do que necessário nestes ambientes. Porém, os desafios são muitos e complexos, os quais ainda nos limitam na defesa da efetivação desta discussão nos espaços escolares. Entendemos que uma formação acadêmica mais humana, diversa e inclusa faz-se necessária para que, nos espaços escolares, tenhamos profissionais com consciência crítica que se permitam sair do interesse próprio em direção ao interesse coletivo. Também para que seja possível compreender que, além dos aspectos racionais, é necessário:

[...] o desenvolvimento das dimensões emocional e espiritual, que sustentam a capacidade de conviver, de respeitar a diversidade, de cooperar, de inovar, intuir e admirar-se diante da beleza da solidariedade e encantar-se com o que realmente alimenta e fascina a alma humana. (Santarém, 2016, p. 48)

Vemos constantemente uma educação competitiva, no sentido de educar para vencer o outro, sendo incentivada nos espaços escolares, e esta produz uma sociedade desumana e excludente, ao invés de uma educação que permita educar para ser humano e competente. (Santarém, 2016). Deste modo, bem salienta Finatto e Oliari (2015, p. 320), “precisa-se investir em uma educação significativa e pertinente, a qual mesmo com o passar do tempo possa se manter viva e fazer sentido à vida de todos”. Sim, porque educar para a vida é o grande foco da educação neste tempo, assim como abordar a diversidade religiosa e poder apresentar justificativas reais sobre as diferentes religiões que são praticadas nas proximidades de convivências dos alunos e suas famílias e de quão importante é sabermos ou termos conhecimento em relação a elas para que não sejamos pessoas intolerantes, preconceituosas e excludentes.

Uma experiência que vale ser relatada aqui é a de uma atividade desenvolvida sobre a Umbanda, religião de matriz afro. Esta atividade foi proposta a partir de uma pesquisa para obtenção do certificado de conclusão do curso de licenciatura. Ao desenvolver na escola a atividade, nos deparamos com duas situações delicadas. A primeira situação foi que, no primeiro dia da atividade, todos os alunos que estavam na escola em duas turmas específicas participaram das atividades propostas, porém, no dia agendado para a próxima aula, um número considerável de alunos não compareceu à escola, cujo motivo foi a abordagem do tema Umbanda. A outra situação foi a vinda de pais da proximidade da escola, região onde havia diversos espaços religiosos, inclusive um terreiro⁹⁹. Estes familiares estavam indignados com a gestão escolar por

99 Terreiro - Casa religiosa de cura espiritual que pratica o bem e o amor ao próximo, com referência “OLORUM” DEUS e sua manifestação dos orixás através de guia de luz, o terreiro de umbanda é denominado “casa que recebe luz” ou “casa dos orixás”.

permitir que um tema como Umbanda fosse abordado na escola. Contestaram no sentido de deixar bem claro que este tipo de temática não deve ser apresentado e discutido com os alunos, pois favorece para desvirtuar as crianças dos valores que as famílias lhes fornecem.

A diversidade religiosa necessita ser reconhecida, valorizada e compreendida, e a escola é o espaço para a construção de conhecimentos teóricos e práticos, das convivências prazerosas, do reconhecimento das diferenças para poder respeitar e conviver com as diferentes culturas e expressões religiosas e não religiosas. Isso exige esforços no sentido de compreender que os direitos humanos devem ser respeitados e que precisamos de um conjunto de atores sociais para obter o resultado que almejamos alcançar no processo educativo.

Questões para reflexão:

De que maneira a diversidade religiosa contribui para a aprendizagem nos espaços escolares?

Por que aspectos religiosos hegemônicos ainda se mantêm como fator determinante sobre as atitudes, ações e posicionamento da maioria das pessoas?

Autoria: Ediana María Finatto

Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó (SC). Graduada em História e Ciências da Religião pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó (SC) e professora efetiva da rede estadual de Santa Catarina.

Correo electrónico: ediana@unochapeco.edu.br

Referências

- Cordeiro, Darcy. (2015). Diversidade Religiosa, Direitos Humanos e Ensino Religioso. In: Pozzer, Adecir; Palheta, Francisco; Piovezana, Leonel e Holmes, Maria José Torres (org.). Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo.
- Pererira, Isabelle Sanches. (2012). Currículo e Construção Teórico- Metodológica: Uma Ação para a Desconstrução do racismo na Escola. In: Lima, Maria Mota de (org.). Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF.
- Santarém, Robson. (2016). Precisa-se (de) ser humano: Valores humanos: educação e gestão. Petrópolis.
- Finatto, Ediana Maria Mascarello; Oliari, Gilberto. Diversidade Cultural Religiosa no Ensino Médio: desafios e perspectivas.
- IN: Pozzer Adecir; Palheta, Francisco; Piovezana, Leonel; Torres, Maria José (Organizadores), Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis : Saberes em Diálogo, 2015.

TEXTOS SAGRADOS EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

Hanzel Zuñiga Valerio

Texto “sagrado”, texto “profano”. La clase de educación religiosa escolar (ERE), en la mayoría de sus contextos en América Latina, ha nacido en ambientes confesionales. Esto quiere decir que la formación religiosa se ha centrado en una única experiencia de fe de una religión determinada: el cristianismo de tradición católica. Los procesos de ocupación del continente han traído consigo modelos culturales que han sido, en la mayoría de los casos, impuestos. De esta manera, los ámbitos educativos formales han colaborado con esta colonización ideológica, particularmente, en la enseñanza de una religión oficial promovida desde las aulas del sistema público. A pesar de que el contexto ha cambiado radicalmente en las últimas décadas y de que la experiencia costarricense se vea enriquecida por nuevas generaciones de docentes, quienes tratan de ensayar otros modelos educativos, la predominancia de una tradición exclusivamente cristiana dificulta la visibilización de nuevas expresiones de lo “sagrado” en el aula. En este reducido contexto, la Biblia sigue siendo

empleada por muchos/as docentes como fuente para extraer criterios morales, ejemplos prototípicos y proponer un “modelo cristiano” de persona, familia y sociedad. La exclusividad de la Biblia en esta “caja de herramientas” se desprende de su naturaleza “sagrada” y “oficial”, que impide ver con los mismos ojos otros textos y otras realidades humanas en su dimensión sacral.

“Sagrado” y “profano” son categorías que se desprenden de la escala de valores culturalmente aceptada y de su oficialización. No obstante, la relación con ciertos objetos o experiencias de vida también pueden ser hechos que marquen a una persona y hagan que, para esta, dichas realidades sean “distintas” de otras. Por tal razón, no todo lo “sagrado” en el nivel social lo sigue siendo, en la misma medida, para cada ser humano particular y viceversa. Algo/alguien es “sagrado” para una persona si muestra “diferencias”, si se distingue de la homogeneidad de lo “profano”, es decir, la sacralidad depende de la posición que el ser humano haya asumido en el mundo. De este modo, un texto es “sagrado” si ha sido sacralizado previamente: una obra cualquiera se convierte en “Escritura” porque es considerada una hierofanía que manifiesta la voluntad de la/s divinidad/es. La manera como se entienda esta manifestación podrá ser de ayuda en el momento de romper los esquemas dicotómicos de la sacralidad para prolongar esa condición a muchas otras circunstancias humanas igualmente válidas. Un libro es “sagrado” no solamente porque narra un encuentro religioso (de religación, de relectura) en el pasado, también lo es porque posibilita una experiencia estética que rompe con la monotonía del hoy; es más, porque permite una práctica de vinculación con los valores trascendentes de cada persona en la cotidianidad y en la inmanencia. Dicho de otra forma, un libro es “sagrado”, al inspirar la humanización de lo

divino; un libro es “inspirado”, pues es “inspirador”. Esta condición sacral e inspiradora puede y debe extenderse no solo a un texto, sino a todo relato oral que privilegie esta religación.

¿Qué tipo de educación religiosa posibilita esta experiencia?

Un modelo de ERE descentralizada, es decir, que haya renunciado a los exclusivismos centralistas de una u otra tradición religiosa, es el que puede asumir este reto y promover un escenario de vínculo desde la realidad de cada estudiante. Un modelo educativo que permita la lectura de distintos textos/relatos sagrados como ejemplos de la diversidad religiosa existente es aquel que entiende el aula como espacio creativo donde se gestan nuevos paradigmas. Es en un aula como esta donde puede generarse un espacio que rompa con la lógica “centro-margen” para asumir una perspectiva de equidad y de aprendizaje, no a pesar de, sino gracias a las diferencias. La diversidad, en todas sus manifestaciones, pero particularmente en el ámbito de la creencia, posibilita que el/la estudiante pueda entrar en contacto con formas distintas de ver el mundo y desarrollar una competencia fundamental de la clase de ERE: la convivencia dialógica que forja el respeto hacia las convicciones más profundas de toda persona.

Lo expuesto implica, evidentemente, que dichas convicciones puedan promover el crecimiento del ser humano en todas sus dimensiones. Los modos de pensamiento único que redundan en la intolerancia deben ser tomados como ejemplos que ponen en peligro la libertad personal y el bien comunitario, inclusive, de quien las emite. En este sentido, la labor de aula es un caminar inacabado, que se transforma según el contexto y puede utilizar el Tanak, la Biblia, el Corán, los relatos de los pueblos originarios y otros múltiples textos como

posibilidades de búsqueda, no como respuestas dogmáticas cerradas sobre sí mismas. No se trata de una simple tarea comparativa de las religiones y sus escritos, sino de una búsqueda de lo particular en cada tradición, con miras a que, de esta manera, se pueda mostrar la riqueza inagotable de la experiencia de humanización de lo sagrado en las diferentes culturas.

Los textos y relatos sagrados en un aula plural

Es evidente que planificar lecciones en las que se empleen distintos textos/relatos sagrados implica un gran compromiso investigativo por parte de la persona docente. No solo porque debe aprender teóricamente de otras experiencias religiosas, sino también porque debe salir de su espacio controlado para convivir con integrantes de distintas tradiciones, en ambientes de diálogo ecuménico, interreligioso e intercultural. Así, la lectura/audición de textos/relatos sagrados ve cumplida su función performativa, ya que invita a:

- Rescatar la riqueza de la universalidad presente en Biblia Hebrea, pues “[] mi casa será casa de oración para todos los pueblos” (Yeshayahu/Isaías 56, 7).
- Renunciar a la violencia como una propuesta de marginalidad propia del cristianismo, porque “[...] mi fuerza se realiza en la debilidad” (2 Corintios 12, 9).
- Eliminar prejuicios, leyendo los suras del Corán que invitan a la compasión, dado que “[] la reconciliación es mejor” (4, 128).
- Asumir el desprendimiento que propone la mística oriental, ya que “Quien extirpa todo deseo y vive libre de egoísmo, aflicción y vanidad, obtiene la suprema paz” (Bhagavad Gita 2, 71).

- Actualizar el mensaje de los pueblos sobre cómo la naturaleza provee a quien le ama (como la gran tortuga de los pueblos bribri y cabécar, que alimenta a todas las especies).

Más allá del conocimiento que cada texto pueda proveernos, asumir su dimensión práctica requiere la participación en encuentros con personas que creen y sienten distinto. Solo en contextos plurales reales se aprehende la diversidad religiosa: el diálogo es una competencia práctica que nace de la diferencia y se alimenta de ella. Sin la diferencia no existiría el diálogo. Dicho brevemente, el uso de los textos/relatos sagrados desde este paradigma descentralizador es una de las tantas herramientas que puede permitir que la clase de ERE fortalezca el encuentro respetuoso y la sana convivencia. No se trata de incluir otros textos/relatos sagrados para mostrarlos como si se tratara de ejemplos “exóticos”, sino de utilizarlos de manera distinta y equitativa. Si la Biblia ha sido leída de forma descontextualizada para justificar esquemas preconcebidos, el/la docente de esta asignatura deberá hacer un uso crítico de los textos/relatos, recopilando las experiencias de humanidad profunda presentes en ellos, sin negar cómo, además, traen consigo tradiciones bélicas y excluyentes que no corresponden a procesos humanizadores, pues dependen de esquemas socio-culturales diferentes.

Desde este punto de vista, se puede comprender que las diferencias no son diluidas ni tampoco negadas, al contrario, son visibilizadas y valoradas en cuanto tales. Cada tradición religiosa tiene, en sí misma, posibilidades de “apertura maximal”, sin que ello signifique negación de sí. Toda práctica religiosa que promueva un encuentro intercultural puede ofrecer lo mejor de su pasado y presente, para reflejar el mosaico multicolor de la realidad humana. Inclusive, en la misma tradición

cristiana a la que pertenece quien escribe estas líneas, se puede rastrear, desde sus orígenes, la opción positiva por la pluralidad y la negación a homogeneizar la fe en Jesús. Desde el siglo II d.e.c, se impulsó, por parte de algunas iglesias, la escritura de un evangelio único (el *Diatessarón*, de Taciano) que uniformara las cuatro versiones nacidas en contextos diferentes. Pero esto fue mayoritariamente rechazado: fue el evangelio “tetramorfo” el que se conservó, pues, a pesar de que siglos después quiso negarse, el cristianismo siempre fue los cristianismos. Sirva lo dicho para contrarrestar toda forma de fundamentalismo y despertar el interés por descubrir la enorme riqueza que los distintos textos/relatos sagrados, desde su dimensión inspiradora, puede brindar en la consecución de una sociedad plural respetuosa de todas las diversidades.

Pregunta para dialogar:

¿De qué forma pueden los textos/relatos sagrados de distintas religiones y espiritualidades abrir espacios de convivencia respetuosa en el aula?

Autor: Hanzel Zúñiga Valerio

Director de la Escuela de Ciencias Bíblicas y profesor de Nuevo Testamento en la Universidad Bíblica Latinoamericana. Profesor de educación religiosa en la dirección regional de Heredia. Máster en ciencias bíblicas (Universidad Bíblica Latinoamericana). Licenciado en ciencias de la educación con énfasis en educación religiosa (Universidad Católica de Costa Rica).

Correo electrónico: hanzeljosz87@gmail.com

Bibliografía

- Dinoia, J. A. (1992). *The Diversity of Religions. A Christian Perspective*. Washington: The Catholic University of America Press.
- Druel, J. (2017). *Je crois en Dieu! -Moi non plus. Introduction aux principes du dialogue interreligieux*. París: Du Cerf.
- Eliade, M. (1998). *Lo sagrado y lo profano*. Madrid: Paidós.
- Küng, H. (1999). *En busca de nuestras huellas. La dimensión espiritual de las religiones del mundo*. Ciudad de México: De Bolsillo.
- Piñero, A. y Peláez, J. (eds.). (2016). *Los libros sagrados en las grandes religiones. Los fundamentalismos*. Barcelona: Herder.
- Tamayo, J. J. (2004). *Fundamentalismo y diálogo entre religiones*. Madrid: Trotta.
- Zúñiga, H. (2018). Fundamentalismos en las aulas: Las 'generaciones' de docentes de Religión en Costa Rica y sus aproximaciones a la Biblia. *Revista Pedagógica Unochapecó*, 20(44), 87-98.

EDUCACIÓN RELIGIOSA ISLÁMICA

Jameleddine Ben Abdeljelil

Los debates públicos y las polémicas actuales acerca del islam, no solo en el contexto europeo sino también en general, en el nivel mundial, suelen girar en torno al uso del velo, la prohibición del burka, la influencia o la financiación extranjera de las organizaciones islámicas y el terrorismo islamista que, salvo el caso de algunos actores individuales, viene mayoritariamente de organizaciones y redes terroristas con fines políticos. Estos grupos islamistas extremos están activos en todo el orbe y terminan incidiendo en percepción pública sobre el islam (Abdaoui y Kramer, 2017).

Tanto los políticos como los interlocutores sociales, en particular las instituciones representativas de los ciudadanos musulmanes, se sienten llamados a desarrollar estrategias para hacer frente a esta situación. Ante tal panorámica, se plantea la cuestión de en qué contexto, en qué condiciones, según qué comprensión y mediante qué estructuras es presentado el islam.

El debate sobre la educación religiosa islámica en las universidades, los colegios y las escuelas está vinculado a la comprensión del islam en su enlace con la enseñanza y el desarrollo del discurso islámico.

No se puede pasar por alto que la creación de cursos de estudios teológicos islámicos en colegios y universidades en el contexto europeo no se produjo por puro interés teórico académico, sino que está motivada por agudas demandas sociopolíticas. En los debates públicos, muchos problemas atribuidos a los conciudadanos musulmanes se tratan, principalmente, como fenómenos religiosos islámicos. En consecuencia, las complejas cuestiones de la sociedad y la cultura se concentran en el concepto del islam como religión (WR, 2010).

En el ámbito académico y, sobre todo, en los debates públicos, el “islam” y los “musulmanes” como cultura y fenómeno social han sido considerados, hasta ahora, como sujetos mudos y objetos pasivos de la investigación o de las estadísticas. Por lo tanto, veo en la creación de asignaturas de educación religiosa islámica o de teología islámica en las facultades y universidades del contexto europeo –dirigidas, principalmente, por académicos y científicos musulmanes– un importante paso emancipador, en el sentido de que permiten el reconocimiento de la participación científica activa y de la presencia social de los musulmanes en Alemania y Europa.

La educación religiosa islámica con base académica también abre la posibilidad de una formación con asiento científico de los intelectuales religiosos islámicos, en las sociedades de fundamento científico en Europa. “Esta base puede ayudar a introducir las normas y los valores islámicos –junto a las posiciones y perspectivas de otras religiones– de forma adecuada en los debates académicos, pero también en los públicos” (WR, 2010, pp. 75-76).

Este contexto de los debates que acompañan a las condiciones marco para el establecimiento de la teología islámica muestra las motivaciones y expectativas académicas y sociopolíticas que subyacen a esa decisión.

El establecimiento de cursos de estudio de teología islámica y educación religiosa en las universidades representa una novedad, no solo para Alemania, sino también para la misma teología islámica. Se trata de un reciente e incomparable desafío para que esta disciplina se desarrolle en un contexto científico y cultural-social cualitativamente nuevo.

La teología islámica está llamada a entenderse a sí misma como parte de un contexto religioso pluralista. En este, es necesario desarrollar una teología islámica de la inclusión en lugar de una de la exclusión. En mi opinión, la pluralidad debe ser primero interiorizada y justificada coherentemente en el islam, para poder comunicarla al exterior sin contradicciones y lograr vivirla en lo cotidiano.

Comprender el islam de forma global, en su heterogeneidad teológica y discursiva, puede ayudar a abandonar prácticas confesionales como el takfir, que consiste en declarar a otros musulmanes como personas infieles (apóstatas), por el mero hecho de tener puntos de vista teológicos diferentes.

Las consecuencias directamente devastadoras de la revitalización de ese tipo de prácticas y discursos pueden observarse en la actualidad y en el nivel mundial, en varias regiones islámicas problemáticas, como es el caso de los chiíes-suníes, los salafistas wahabíes o los conflictos violentos intrasuníes. Lo más conveniente sería contrarrestar esto con la suficiente antelación y superar los exclusivismos confesionales del islam, con el fin de prevenir el peligro de extender la intolerancia y la violencia.

En este sentido, la teología islámica en las universidades alemanas es realmente una novedad y un reto. Ofrece nuevas

oportunidades para liberarse de los prejuicios y de los mandatos que cultural, histórica, social y políticamente dan forma a la comprensión y las percepciones que muchos musulmanes poseen en las sociedades islamo-tradicionales.

La teología islámica, tanto en su historia discursiva académica como en sus disciplinas, está fuertemente influenciada por el contexto histórico y por los procesos de cambio desarrollados. Para la disciplina, la adaptación al nuevo contexto europeo o alemán debe verse en términos de continuidad y coherencia con su propia tradición. Justificar teológicamente la idea de la pluralidad al interior del islam no solo es necesario como máxima en nuestro contexto pluralista, sino que también puede tener un efecto autoliberador y sanador para la comprensión del mismo islam o para la propia religiosidad.

Desenvolver y transmitir una comprensión plural del islam requiere una libertad discursiva y de reflexión que, en mi opinión, no se encuentra fácilmente fuera del ámbito académico universitario. En efecto, debido a sus estructuras y características, los grupos religiosos islámicos suelen ser incapaces de mirar más allá de sus estrechos límites teológicos.

Llevar a cabo un metadiscurso sobre cuestiones teológicas islámicas en el nivel interdisciplinar, es únicamente posible de forma metodológica e intelectual en un contexto científico académico. Acorde con mi parecer, estas condiciones discursivas están garantizadas en el entorno académico-universitario alemán. El hecho de que la libertad de investigación y de enseñanza (cátedra) esté anclada en la Ley Fundamental alemana (artículo 5 de la Ley Fundamental) es una novedad o una oportunidad para la teología islámica como discurso científico, que hoy no siempre se da por sentada en otros espacios. Los teólogos musulmanes no siempre pueden tener este privilegio o ventaja en todas partes y, a menudo, no lo gozan en absoluto en las sociedades islámicas tradicionales.

Los futuros profesores de educación religiosa islámica deberían, opino, adquirir la competencia científico-teológica y pedagógica necesaria para comprender el islam. La idea de la pluralidad puede transmitirse más directamente a los alumnos desde la escuela. A menudo, los niños de familias musulmanas solo en la escuela tienen sus primeras experiencias inmediatas con niños de familias no musulmanas. La escuela es, por tanto, el lugar ejemplar donde se reúnen alumnos de distintos orígenes con diferente socialización familiar y religiosa. En consecuencia, el centro de estudio escolar es tanto el sitio del conflicto como el ámbito en el que mejor se puede practicar la convivencia (Uslucan, 2011). En este caso, se hace necesaria una pedagogía inclusiva, vinculada a la comprensión del islam o a una teología islámica de la inclusión.

La heterogeneidad del discurso teológico islámico en el plano teórico se acentúa especialmente en el plano de la realidad práctica, debido a la diversidad característica del alumnado. Esto también refleja la variedad cultural y étnica del mundo musulmán, con sus diferentes orientaciones y prácticas religiosas. La diversidad étnica, cultural y religiosa, así como el multilingüismo, lejos de ser un problema, pueden servir de impulso para la educación.

La enseñanza universitaria debe crear las condiciones para que los estudiantes asuman su religión, libremente, de forma autónoma y razonada, de tal manera que puedan tomar sus propias decisiones y mantengan sus propias preferencias en materia de fe.

La educación debe tener como objetivo un abordaje científicamente fundado y reflexionado de la religión del islam en sus diversas manifestaciones y no la fundamentación de determinadas doctrinas o el impartir contenidos de fe en el sentido de *instrucción* o *enseñanza* religiosa. Ello, además,

constituiría una expresión de paternalismo y una injerencia en la esfera de las comunidades religiosas.

Los estudios teológicos islámicos, como asignatura universitaria, promueven la madurez e independencia de los alumnos como individuos, a través de una aproximación reflexiva a la religiosidad o a la tradición del discurso teológico islámico. Como teólogo islámico, puedo afirmar aquí –a manera de autocrítica– que una parte hegemónicamente influyente de la tradición teológica islámica insta la obediencia, mientras excluye la crítica. La madurez en la forma de creer juega un papel periférico.

Una recepción o adopción meramente pasiva de conceptos y modelos de pensamiento de la tradición teológica, para ofrecer respuestas a las cuestiones modernas, conduce a una vía tradicionalista sin perspectiva de cambio.

Una mera recepción narrativa acrítica y un reforzamiento de lo tradicional del discurso religioso en su modelo de preguntas y respuestas es, a mi criterio, un acto alienante de autopercepción religiosa y conduce a una mayor enajenación de los musulmanes y del islam en sus contextos actuales. El fenómeno del extremismo islamista es, en muchos sentidos, una clara manifestación de este estado de alienación. A esa actitud se opone –en el otro extremo– un discurso modernista, que reclama una ruptura categórica con la tradición religiosa, para poder superar la incoherencia entre el islam y la modernidad. Estos dos extremos –por un lado, la ruptura radical con la tradición islámica y, por otro, la postura autoidealizante– expresan la polarización de los debates internos islámicos sobre la tensión entre tradición y modernidad y no pueden, sin embargo, ofrecer ninguna perspectiva de solución al dilema.

La disyuntiva comentada se debe, en parte, a una comprensión distorsionada del islam o de la historia de la recepción de lo tradicional discursivo islámico, en su heterogeneidad.

En efecto, ha existido siempre una percepción selectiva y reduccionista de la historia religiosa islámica. Para contrarrestar este estado de cosas, es necesario comprender abiertamente el islam, incluyendo la heterogeneidad discursiva y la interdisciplinariedad de la tradición islámica. Como ejemplo sorprendente de ello, propongo considerar el legado de pensamiento del erudito-teólogo y filósofo musulmán Ibn Ruschd –más conocido como Averroes– (1126 C/520 H-1198 Cr. /595 H.).

El profesor de filosofía egipcio Mourad Wahba califica como paradójico el hecho de que, tras la muerte de Averroes, “el averroísmo se desarrollara como escuela de pensamiento filosófico o religioso-filosófico, lo que desempeñó un papel eficaz en la formación del pensamiento filosófico europeo durante la transición de la Edad Media al Renacimiento y a la Ilustración”. Es decir, la cultura islámica –en forma de averroísmo– ha contribuido al desarrollo de la tradición cultural en el contexto occidental, mientras que Averroes fue completamente rechazado por su propia cultura islámica. La ausencia de Renacimiento e Ilustración en el mundo musulmán es ciertamente sinónimo de carencia de averroísmo en esa zona del mundo (Von Kügelgen, 1994).

En la cuestión de qué enfoques metodológicos deben utilizarse para tratar la revelación religiosa, Ibn Ruschd divide los respectivos discursos en tres tipos y, en consecuencia, los destinatarios en tres grupos:

1. El discurso retórico. Accesible al amplio grupo de personas sin cualificaciones especiales. Esto se debe a que las verdades metafísicas se transmiten aquí en formas pictóricas generalmente comprensibles.
2. El discurso dialéctico o teológico. Está destinado a personas con formación teológica y no se puede enseñar sin obtener esta calificación.

3. El discurso filosófico o de la demostración evidente – burhān – ان ارب، Asequible solo para aquellos que tienen la calificación adecuada. Aquí las verdades metafísicas se transmiten con un alto nivel de abstracción.

Ibn Ruschd advierte, explícitamente, sobre el peligro de que se irrespete esta separación en el plano del discurso y de que se mezclen los distintos métodos, más que todo el dialéctico y el demostrativo, como lo hizo su antagonista el teólogo Abu Hamid Al-Ghazali (1058 Cr.-1111 Cr.) en sus escritos. De esta manera, dijo, solo se puede avergonzar al hombre y llevarlo por el mal camino:

Si uno comunica cualquiera de estas interpretaciones a una persona indigna, esto es especialmente cierto en el caso de las interpretaciones demostrativas que están muy alejadas del conocimiento común, esto lleva tanto al comunicador como al oyente a la incredulidad. La razón es que el propósito de la interpretación es dejar de lado la redacción y establecer lo que se interpreta. Si ahora se anula la redacción para aquel a quien en realidad sólo le es accesible la redacción, sin que se le haya fijado lo interpretado, esto conduce al error (Müller, 1991, p. 20).

Ibn Ruschd acusa a los teólogos tradicionalistas mutakallimūn de detenerse en la etapa del razonamiento dialéctico (addalīl alġadalī - ايل دلال ايل دل). Esto, argumenta, únicamente conduce a conclusiones probables, mientras que solo el razonamiento demostrativo (addalīl alburhānī - ايل دل ايل ارب) de los filósofos arroja certeza. En su crítica a los mutakallimūn, Ibn Ruschd se preocupó por asegurar un conocimiento de la verdad basado en la naturaleza de las cosas, sus causalidades o regularidades, y no en los milagros divinos

en el sentido de una arbitrariedad divina en la creación, con lo que, en última instancia, quedaría abolida la coherencia de los hechos naturales y, por tanto, la ciencia real. Los mutakallimūn habían sabido justificar la libertad y la omnipotencia de Dios, negando el devenir natural fuera de la realidad intrínseca de las cosas y poniendo todos los acontecimientos a merced de una constante intervención de Dios en los sucesos del mundo (Behler, 1965).

En el ligamen con la religión, para Ibn Ruschd se trataba, sobre todo, de asegurar la validez del conocimiento fundado en la racionalidad, especialmente contra la arbitrariedad de los teólogos tradicionalistas –mutakallimūn–. Según él, la filosofía, cuando procede de un método concluyente, dice necesariamente la verdad, pero, de igual modo, la religión dice lo cierto, cuando proviene, sin reinterpretarla –como hacen los mutakallimūn–, de la palabra divina de la revelación. La filosofía representa la verdad sobre la base de la demostración científica; la religión, sobre la base de una revelación mediada por símbolos que poseen fuerza y claridad. Ambas verdades, de acuerdo con Ibn Ruschd, deben estar en armonía entre sí. Si, a pesar de todo, se encuentran contradicciones entre ellas, esto se debe a que hay unas pocas verdades últimas que son accesibles solo a los filósofos (Müller, 1991).

En numerosos pasajes de su argumentación refutatoria contra los teólogos tradicionalistas mutakallimūn, Ibn Ruschd se apoya en los textos religiosos para su interpretación, pero intenta justificarlos de forma lógica y racional. Pues, en el caso de cuestiones delicadas como la eternidad del mundo o el asunto de la creación, en los que se manifiesta más claramente lo tenso y lo contrario entre la filosofía o la ciencia y la revelación, el estudioso señala como salida al dilema la diferencia categórica entre los dos modos de conocimiento y de conceptos para la explicación del mundo: la filosofía o la

demostración, por un lado, y la revelación y las tradiciones religiosas, por otro.

León Gauthier señala que para Ibn Ruschd la filosofía y la religión tienen tareas o funciones diferentes, en su vínculo con la sociedad. Esto se debe a que la religión tiene un cargo práctico que cumplir, a saber, ordenar la vida de las personas, evitar la injusticia y proporcionarles un equilibrio en la vida, mientras que la tarea de la filosofía es alcanzar la verdad pura, mediante la demostración teórica especulativa. El principal error de los teólogos tradicionalistas mutakallimūn fue haber mezclado estas dos vías y perjudicar, así, tanto a la filosofía como a la religión.

Ibn Ruschd sostenía que la religión no pertenece al mismo orden que la filosofía (es de orden pragmático o ético); solo la filosofía se mueve en la dimensión de la verdad pura. Según el teórico, los mutakallimūn mezclan las dos disciplinas, corrompiéndolas, al mismo tiempo, y provocando guerras religiosas y persecuciones fanáticas. La teoría de Ibn Ruschd de la “falasifa”, la cual considera que el discurso religioso y el filosófico son compatibles a partir de su incompatibilidad, debe entenderse como un método empleado progresivamente para dejar sin efecto a estos alborotadores.

León Gauthier, incluso, llama a la doctrina filosófica de Ibn Ruschd, que se libera de las trampas dialécticas de los mutakallimūn, un “racionalismo ilimitado” (Gauthier, Ibn Ruschd, 1948). Ibn Ruschd había comprendido su tarea de historiador del mundo como un remedio contra el dogmatismo. Esperaba que su obra sirviera de legado –como punto de partida– a todos los que vinieran después de él (liman ya` tī ba`danā - اندعب يتأي نمل) (Behler, 1965).

En realidad, la filosofía de Ibn Ruschd encontró su continuidad a través de su recepción en la escolástica. Ya desde el siglo XIII existía en Europa, especialmente en Francia e Italia,

hasta el siglo XVII, una tradición ininterrumpida de filosofía aristotélica, que puede denominarse averroísmo, porque recibió sus impulsos fundamentales del “comentarista” árabe. Sus principales centros estaban en las universidades de París y Padua. Este averroísmo generó interés por su tendencia a enfatizar más los contrastes que las similitudes entre la filosofía y la teología; por lo tanto, apenas ocultaba su incredulidad en la verdad religiosa, y debe ser considerado el precursor inmediato de la libertad de pensamiento. Esencialmente, tres de estas teorías se ofrecen como típicamente averroístas: la doctrina de la eternidad del mundo, la de la unidad del intelecto y la de la doble verdad (Abdeljelil, 2005).

Específicamente por la doctrina de la doble verdad, el averroísmo fue acogido en sus inicios como una forma de librepensamiento. Sin embargo, el impacto de este método se puede ver a lo largo de todo el Renacimiento y más allá. Hay que señalar que la controversia sobre la doctrina de la doble verdad no fue solo un asunto de los siglos XIII, XIV y XV, sino que el dogma protestante de la oposición radical entre la ley y el evangelio está también íntimamente relacionado con dicha doctrina. El 11 de enero de 1539, en las tesis de una disputa teológica sobre la cuestión de si la proposición juanina –El Verbo se hizo carne– era verdadera en la filosofía, se dice:

Aunque debemos mantener la proposición de que ninguna verdad puede contradecir a otra, lo que es verdadero en un campo del conocimiento no siempre lo es en todos los demás.

Así, desde la teología es verdad que el Verbo se hizo carne, mientras que desde la filosofía esa afirmación es totalmente imposible e inconsistente.

[...] La Sorbona, madre de todos los errores, ha hecho la afirmación totalmente falsa de que lo que es cierto en

filosofía debe serlo también en teología. Y ha condenado impiamente a los que han defendido lo contrario. Pues con este detestable dicho declaró que las verdades de la fe deben quedar cautivas bajo el juicio de la razón humana.

No pretenden más que encerrar el cielo y la tierra en su Centrum o en un grano de mijo.

Fue precisamente Martín Lutero quien formuló las palabras anteriores (Niewöhner, 1994, pp. 23-24).

Parece claro que la penetración de la doctrina de la doble verdad en las disputas cristianas sobre la filosofía de la religión tuvo lugar y se debió a la influencia de algunos averroístas, especialmente los de la Universidad de París (que fueron condenados por eso).

La doctrina sobre la doble verdad no indica necesariamente dudas secretas sobre la fe (aunque puede haber sido así en algunos casos), sino el ideal de la libertad filosófica y científica; en este sentido, los que la defendieron, los profesores de filosofía en las facultades filosóficas, prepararon el camino para el racionalismo y el librepensamiento posteriores, sin compartir necesariamente todas las creencias de sus sucesores. Que esta enseñanza exprese también dudas secretas es una cuestión que debe responderse de forma diferente para cada pensador individual, y no puede replicarse en absoluto para muchos defensores de esta tesis.

En su tratado *Fasl al-maqal*, Ibn Ruschd trató más intensamente el tema del ligamen entre filosofía y religión. Intentó defender el derecho propio de filosofar para aquellos que argumentan desde un punto de vista teológico y sobre la base de la jurisprudencia islámica de la "sharia". Él mismo describe su objetivo al principio de su escrito: "El propósito de este tratado es investigar, desde el punto de vista del estudio de la ley (árabe: *schar*), si el estudio de la filosofía y la

lógica está permitido, prohibido o mandado por la ley” (Müller, 1991, p. 1).

Ibn Ruschd partió de la exégesis del Corán para demostrar que la meditación y el pensamiento sobre la creación y el ser se recomiendan, explícitamente, en el islam. Sura 59, versículo 2: “Reflexionad los que tenéis perspicacia”. La ley prescribe la exploración del ser a través de la mente.

Estas exploraciones deben llevarse a cabo de la mejor manera posible para que sean demostrativas (Burhān - برهان). La ciencia demostrativa, para Averroes, es la filosofía (falsafa).

Ibn Ruschd concluye, como exégeta del Corán, que precisamente filosofar no solo se recomienda, sino que incluso se ordena desde la perspectiva islámica:

Puesto que, entonces, la religión es verdadera y exige el estudio que conduce al conocimiento de la verdad, nosotros, la comunidad de musulmanes, sabemos definitivamente que la filosofía no conduce a una contradicción de lo que está contenido en la Ley, pues la verdad no puede contradecir la verdad, sino que está de acuerdo con ella y da testimonio de ella (Müller, 1991, p. 7).

Las verdaderas dificultades están casi como programadas de antemano y surgen en cuanto la religión choca con los resultados de la ciencia demostrativa, ya que ambas hacen afirmaciones diferentes sobre un mismo hecho.

Como salida a esta dificultad, y para poder superar las contradicciones evidentes entre los enunciados textuales religiosos y la filosofía de forma explicativa, Averroes emplea la interpretación alegórica (Taʿwīl - تاءويل). Se trata de equilibrar las aparentes contrariedades entre la redacción externa y el significado interno y oculto. Una condición necesaria para el éxito de la interpretación alegórica es la ciencia demostrativa,

que solo los filósofos pueden dominar. Porque, en el caso de dos enunciados contradictorios, el filósofo es el que tiene que decidir cuál es el significado interno y, por tanto, la verdad.

En realidad, se trata de una especie de hermenéutica (Ta>wīliya - تاءيليوأت) que Averroes proporcionó junto con las determinaciones y reglas lógicas, como un conjunto de instrumentos para tratar el texto. Esta hermenéutica prevé una pluralidad en la comprensión e interpretación del texto, pero debe ser lógica y, por ende, racional. Aquí está claro que lo racional es el factor unificador y concluyente.

Ibn Rushd afirma que los resultados obtenidos de la interpretación alegórica no deben ofrecerse a todos los hombres, pues, para captarlos y entenderlos, se presuponen ciertos conocimientos de la ciencia demostrativa. Dice, en un pasaje del Faṣl al-maqāl:

Es evidente, por lo que hemos dicho, que no se puede llegar a un acuerdo uniforme en cuestiones de este tipo, debido a la tradición según la cual muchos de los primeros creyentes de la primera generación, así como otros, han dicho que hay interpretaciones alegóricas que no deben ser comunicadas sino a aquellos que están capacitados para escuchar alegorías [...] –aquellos que tienen un conocimiento profundo– (Sura III/ 7) [...] pues si los eruditos fueran incapaces de la interpretación alegórica, no habría ninguna superioridad en su aprobación que obligara a una creencia en Él (Dios) que no se encuentra en los ignorantes (Müller, 1991, p. 10).

Los que tienen un conocimiento profundo son los *ahl al-burhān*, los que trabajan con métodos demostrativos de prueba, los filósofos. Aquí únicamente se habla de los filósofos

y no de los teólogos, pues solo ellos conocen la verdad sobre Dios, ya que:

Dios los ha señalado como los que creen en Él, y esto sólo puede entenderse como referido a la fe fundada en la evidencia; y ésta (la fe) sólo aparece en relación con la ciencia de la interpretación alegórica. Porque los creyentes ignorantes son aquellos cuya fe no se basa en la evidencia (Müller, 1991, p. 10).

Así pues, hay dos tipos de creyentes: los ignorantes, quienes pueden entender el texto del Corán solo según su redacción, y los entendidos (los filósofos), que son los únicos capaces de interpretar el texto de forma alegórica y, así, de conocer la verdad (Niewöhner, 1994).

La revelación o la religión se dirige a todos los hombres y debe recibir también la aceptación general de todos, mientras que la filosofía no puede pretender eso. Sin embargo, ambos sistemas difieren aún más en el objetivo: mientras que la filosofía tiene la verdad pura a través de la demostración teórica, la religión busca ordenar la vida de las personas de forma más práctica (mediante directrices éticas y prescripciones normativas) y proporcionarles un equilibrio en la existencia.

El abordaje de la verdad en la filosofía y en la religión es diferente, debido a estas distintas funciones y objetivos.

De esa manera, la doctrina de la doble verdad puede haber encontrado su camino, pero, asimismo, se extendió por medio de la formulación –por parte de Averroes– de las reglas hermenéuticas en la interpretación de los textos religiosos, según las cuales solo los filósofos, gracias a su “conocimiento exhaustivo”, pueden alcanzar la verdad, diferente de la verdad de los teólogos y las masas.

Este enfoque hermenéutico puede ser muy inspirador para la teología islámica actual. El examen de la obra de Ibn Rushd y de la historia de su recepción en el contexto europeo

es muy útil para la teología islámica, que hoy trata de establecerse en el entorno universitario europeo, con el fin de anclarse en la cultura y la historia de la ciencia locales.

Preguntas para dialogar:

A partir del texto anterior, reflexionemos: ¿Es distinto el abordaje que se debe hacer de lo religioso en la academia (escuelas, colegios, universidades) del que es preciso realizar en las iglesias? ¿Cuáles son las diferencias?

Autor: Jameleddine Ben Abdeljelil

Nació en Tunes. Es profesor de teología islámica/educación religiosa, en el Instituto de Filosofía y Teología de la Universidad de Educación de Ludwigsburg. Especialista en el estudio del pensamiento de Averroes.

Correo electrónico: benabdeljelil@ph-ludwigsburg.de

Bibliografía

- Abdaoui, E. y Khalid und Kramer, M. (2017). Eine islamische Theologie europäischer Prägung als Integration sinstrument im 21. Abruflbar unter: http://oegfe.at/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/OEGfE_Policy_Brief-2017.01.pdf
- Ben Abdeljelil, J. (2005). Ibn Ruschds Philosophie interkulturell gelesen. Interkulturelle Bibliothek, Band 4. Verlag Traugott Bautz Nordhausen.
- Behler, E. (1965). Die Ewigkeit der Welt. Verlag Ferdinand Schöningh. München-Paderbom-Wien.
- Gauthier, L. y Rochd, I. (1948). Presses Universitaires de France. Paris.

- Müller, M. (1991). Philosophie und Theologie von Averroes. (Aus dem Arabischen Übersetzt) Mit einem Nachwort von Mathias Vollmer. VHC, Acta Humaniora. Weinheim.
- Niewöhner. (1994). Zum Ursprung der Lehre der doppelten Wahrheit: Eine Koraninterpretation des Averroes (23-41). In Niewöhner, Friedrich und Sturlese, Loris (Hrsg.): Averroismus im Mittelalter und in der Renaissance. Spur Verlag. Zürich.
- Uslucan, H. (2011). Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Erwartungen und Vorbehalte (27-49) in „Islamischer Religionsunterricht in Deutschland Perspektiven und Herausforderungen“. Dokumentation Tagung der Deutschen Islam Konferenz, 13 (14). Abgerufen unter: http://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/Sonstiges/Dokumentation%20IRU-Tagung%202011.pdf?__blob=publicationFile
- Von Kügelgen, A. (1994). Averroes und die arabische Moderne. Ansätze zu einer Neubegründung des Rationalismus im Islam. Verlag E.J. Brill. Leiden- New York Köln.
- WR. (2010). Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen. Berlin. Abrufbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/9678-10.pdf>

SECCIÓN 9:

ASPECTOS JURÍDICOS

EL VOTO 2023-2010 DE LA SALA CONSTITUCIONAL COSTARRICENSE

María Auxiliadora Montoya Hernández

Antecedentes

El contexto costarricense anterior al voto 2023 de la Sala Constitucional suponía una educación religiosa que se demarcaba por horizontes de injusticia, discriminación e intolerancia, en el trato que se daba a los docentes de educación religiosa, justificados y legitimados en el requerimiento de la “missio canónica”. La sentencia vino a derogar el decreto que establecía esta autorización eclesiástica y, con esto, a eliminar prácticas violatorias de los derechos humanos de los educadores de religión. Muchos años de luchas antecedieron dicha resolución judicial, entre los que cabe destacar lo logrado a partir de una denuncia realizada por un grupo de docentes de educación religiosa, en 1993, con base en la cual el Comité de Derechos Humanos dictaminó que en Costa

Rica se violaba el derecho de libertad religiosa. Tal situación era evidente, al impartirse, en la educación pública, una formación religiosa de corte confesional católico y se ordenó al Estado costarricense poner esto a derecho.

La acción de inconstitucionalidad

En junio de 2008, se interpuso, por parte de un grupo de estudiantes y académicos de la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional y la Defensoría Estudiantil de este centro de estudios, un recurso de inconstitucionalidad, en relación con el artículo 34, párrafo segundo, del texto del Reglamento de la Ley de Carrera Docente, decreto ejecutivo no. 2235-E-P, del 14 de febrero de 1972, reformado por el decreto ejecutivo no. 5288-P, del 29 de septiembre de 1975, el acuerdo convenido por la Conferencia Episcopal de Costa Rica, en virtud del artículo 90, sesión del 13 de septiembre de 1990, Reglamento sobre el otorgamiento y la revocatoria de la “missio canónica” y otras normativas vinculadas.

Se dirige esta acción contra las violaciones constitucionales producidas, a partir de las siguientes normas y acciones estatales. Con fecha el 29 de septiembre de 1975 y en virtud de la emisión del decreto ejecutivo no. 5288-P, se introdujo reforma al Reglamento del Estatuto de Servicio Civil, artículo 34, y se lee, desde esa fecha, la regla de la siguiente manera, en lo que interesa:

Artículo 34.- () Para la selección del personal dedicado a la educación religiosa, será requisito indispensable la autorización previa que extenderá la Conferencia Episcopal nacional.

Sin embargo, la elaboración de las bases y promedios ponderados para la selección previa, tanto del personal propiamente docente como del personal técnico y administrativo docente, estará a cargo de Jurados Asesores de la Dirección General [...].

Con fundamento en dicha norma, los efectos jurídicos del decreto consistían en que, en el ámbito de la educación pública costarricense, no podría concursar para laborar interinamente u obtener propiedad como docente de educación religiosa, en el régimen de Servicio Civil, la persona que, aunque reuniera los requisitos mínimos de tipo académico, no obtuviera la denominada “*missio canónica*”. Con la anterior disposición, se otorgaba una potestad a la Iglesia católica para estimar idóneas o no a determinadas personas, por aspectos ligados a requisitos extrajurídicos y extraacadémicos. De esta forma, independientemente de que se reúnan los requerimientos académicos y de idoneidad para el concurso laboral, según los criterios y parámetros técnicos del régimen de Servicio Civil, si no se había obtenido la “*missio canónica*” o autorización eclesiástica, los postulantes eran excluidos de cualquier participación.

El procedimiento de convocatoria para el concurso y la presentación de la oferta de servicios se hacía directamente ante la Dirección de Servicio Civil, en aplicación del decreto cuestionado y de los acuerdos de la Conferencia Episcopal, previa selección de los candidatos por parte del Departamento de Educación Religiosa; en este departamento, se realizaba la exclusión de las personas oferentes que no tuvieran la “*missio canónica*”. Con este procedimiento, una gran cantidad de docentes de educación religiosa se vieron perjudicados, en el derecho a ser nombrados interinamente o en propiedad en una plaza, con lo que igual se violentó el derecho de igualdad ante la ley y el derecho al trabajo.

El voto 2023 de la Sala Constitucional

La derogatoria del artículo 34, párrafo segundo, del Reglamento de Carrera Docente (decreto ejecutivo n.º 2235-E-P, del 14 de febrero de 1972, y sus reformas) quebranta el derecho constitucional por las siguientes razones:

1. Son principios y valores constitucionales de la Carta Magna la libertad religiosa, la neutralidad del Estado en el sector educativo y la separación entre la esfera educativa y la religiosa, los cuales se violan, si se parte del supuesto de que la educación religiosa por impartir en las escuelas primarias y colegios de secundaria debe centrarse en la religión católica, apostólica y romana.

Ni el constituyente originario o derivado ni el texto constitucional señalan que la educación religiosa debe centrarse, exclusivamente, en la religión católica, el carácter confesional del Estado no habilita para establecer esa premisa inconstitucional. Incluso, la legislación ordinaria, de manera congruente, con la libertad religiosa enunciada en el texto constitucional y los principios constitucionales de separación de la órbita religiosa y educativa y de neutralidad estatal en el ámbito educativo, hace referencia a una enseñanza religiosa pluriconfesional que fomente la tolerancia, el respeto de la dignidad humana, la igualdad y de los derechos fundamentales y humanos, así se desprende de los artículos 210 del Código de Educación y 2º de la Ley Fundamental de Educación (voto 2023-2010, Sala Constitucional).

2. El citado decreto es inconstitucional porque discrimina y excluye, al pretender que se imponga una enseñanza

religiosa enfocada, de manera exclusiva, a un credo religioso, incluso, relega a todas las personas menores de edad que no lo profesan. Toda persona menor de edad tiene derecho a recibir educación religiosa, de acuerdo con sus propias creencias o desde una perspectiva más integradora y ecléctica. En igual sentido, se discrimina a todas las personas docentes o educadores que no profesan la religión católica y tienen otro credo, cuando se delega en un órgano de la Iglesia católica la posibilidad de obtener autorización para impartir lecciones de religión, lesionando, de esta manera, sus derechos de acceder a un cargo público.

El artículo 33 constitucional es el sustento básico de lo anterior porque declara, como valor y derecho humano fundamental, la dignidad humana, el derecho a la igualdad ante la ley, independientemente de convicciones, creencias y concepciones religiosas.

En consonancia con lo anterior, el voto 2023-2010 destaca como central para la derogatoria de la “*missio canónica*” lo siguiente:

1. No imposición. Indica la Sala que el Estado y sus poderes públicos, aunque tienen un carácter confesional, no pueden imponer, en el sistema de educación público o privado, determinados contenidos religiosos, por el contrario, deben procurar el pleno ejercicio y goce de la libertad y la tolerancia religiosa como valor constitucional fundamental que asegura una coexistencia pacífica y armónica del conglomerado social, más aún cuando la realidad muestra una gran

diversidad y heterogeneidad religiosa que se ha ido incrementando desde la promulgación de la Constitución de 1949.

2. No privilegios ni ventajas. Se ordenó al Estado costarricense establecer una selección de personal en el área de la educación religiosa “que pondere su formación y no otorgue ventaja alguna a quienes profesan la religión católica, apostólica y romana pues de lo establecido en el artículo 75 como confesionalidad del Estado no deriva tal privilegio”.
3. Neutralidad religiosa. De lo dispuesto constitucionalmente sobre la regulación separada entre religión y educación, se sustenta el principio de la neutralidad religiosa del Estado en el ámbito educativo, según el cual “los poderes públicos deben asumir una posición aconfesional en el terreno educativo para promover y fomentar la diversidad y libertad religiosa”. Del principio constitucional republicano y democrático de separación el cual es “cosustancial a la neutralidad religiosa del Estado, se desprende la secularización de la esfera pública –a la que pertenece el sector educativo– y, por consiguiente, el respeto de la libertad religiosa y de la neutralidad confesional del Estado en esa órbita”.
4. Educación inclusiva. El voto 2023 dispone que se debe orientar la educación religiosa a fomentar entre los educandos el respeto por los derechos fundamentales y humanos, la tolerancia, el respeto de la dignidad humana y de la diversidad religiosa, la interdicción de cualquier discriminación por razón religiosa o de otra índole, la amistad, el entendimiento y la comprensión entre los diversos grupos religiosos, la paz y la justicia.

La declaratoria de confesionalidad del Estado, señalada en la primera parte del artículo 75 constitucional, no incluye los contenidos de la educación pública primaria, secundaria o superior, los cuales deben ser aconfesionales, tanto desde la perspectiva constitucional como desde el enfoque de los derechos humanos y deben direccionarse para actuar la tolerancia, la democracia, la paz y los derechos humanos. La educación religiosa en el ámbito público es preciso que sea laica, que asegure “la tolerancia, la comprensión y el entendimiento entre todos los grupos religiosos, todo en aras de actuar el valor superior a la paz o la coexistencia pacífica de los pueblos y sus diversos grupos religiosos”. Por esto, en los contenidos curriculares, la confesionalidad del Estado no debe intervenir ni reflejarse y estos deben corresponder a un Estado democrático, libre y pluralista.

5. Consecuencias jurídicas. Rediseñar los contenidos curriculares de la educación religiosa en escuelas y colegios públicos, así como organizarla en dos etapas con orientación ecuménica y ecléctica. Asimismo, se requiere garantizar que la selección de personal se realice ponderando la formación académica, sin otorgar ventajas en virtud de un credo particular.

Pregunta para dialogar:

Después de diez años de haberse dictado esta sentencia, la pregunta que surge y queda para la reflexión es: ¿será posible que lo dispuesto en ella sea acatado plenamente por el Ministerio de Educación, en un Estado que sigue siendo confesional y en el que la Iglesia católica continúa teniendo gran poder e injerencia en los poderes estatales?

Autora: María Auxiliadora Hernández

Académica-docente de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, desde el 2001. Posee una maestría en estudios teológicos, de la Universidad Nacional, y una licenciatura en derecho, de la Universidad de Costa Rica.

Correo electrónico: auximh@gmail.com

Bibliografía

Acción de inconstitucionalidad presentada en la Secretaría de la Sala a las 11:20 horas del 24 de julio de 2008, promovida por Randall Trejos Alvarado y otros, contra el artículo 34, párrafo segundo, del Reglamento de la Ley de Carrera Docente (decreto ejecutivo n.º 2235-E-P, del 14 de febrero de 1972), el artículo 90 del acta de la sesión n.º 10-90 de la Conferencia Episcopal de Costa Rica, celebrada el 13 de septiembre de 1990, el “Reglamento sobre el otorgamiento y la revocatoria de la misio canónica”, aprobado por la Conferencia Episcopal el 30 de noviembre de 2001, reformado el 20 de febrero de 2003, y el “Instructivo del Reglamento sobre el otorgamiento y revocatoria de la misio canónica”, promulgado por la Conferencia Episcopal de Costa Rica el 20 de febrero de 2003.

Asamblea Legislativa de Costa Rica. Estatuto de Servicio Civil. Ley 1581 del 30 de mayo de 1953 y sus reformas.

Asamblea Nacional Constituyente de Costa Rica. (1949) Constitución Política de la República de Costa Rica, 7 de noviembre, promulgada el 8 de noviembre de 1949.

Boletín Judicial no. 162 del miércoles 24 de agosto de 2011.

Voto 2023-2010 de la Sala Constitucional de la Corte

Suprema de Justicia dictado a las catorce horas cincuenta y cuatro minutos del dos de febrero de dos mil diez.
Exp. 08-010483-0007-CO. San José.

Decreto ejecutivo no. 2235-E-P del 14 de febrero de 1972, reformado por el decreto ejecutivo no. 5288-P del 29 de septiembre de 1975.

Reglamento al Estatuto de Servicio Civil. Decreto ejecutivo no. 21 del 14 de diciembre de 1954.

Reglamento de la Ley de Carrera Docente. Decreto ejecutivo no. 2235 del 22 de octubre de 1993.

LA OBJECCIÓN DE CONCIENCIA

María Auxiliadora Montoya Hernández

Las sociedades democráticas experimentan una diversidad religiosa cada vez más notable y cambiante. De este pluralismo democrático se deriva la libertad religiosa y la protección a la libertad de conciencia, como parte de lo que exige neutralidad, en relación con el mapa religioso. La libertad religiosa se puede definir como “el derecho fundamental de todo individuo de formar parte de una determinada confesión religiosa, de creer en el dogma y la doctrina propuesta por dicha confesión, de manifestar pública y privadamente las consecuentes convicciones religiosas y de practicar el culto” (Puente, 2019, p. 36). Implica un aspecto negativo, en tanto se pueda tomar decisiones, con base en la conciencia, de no formar parte en actos que no pertenecen a las propias creencias. En este punto, surge la posibilidad de que se puedan albergar o justificar credos y considerarlos como verdaderos. La objeción de conciencia consiste, precisamente, en permitir a las personas

objetar el cumplimiento de un determinado deber jurídico, por considerar que tal cumplimiento vulneraría aquellas convicciones personales generadas a partir del criterio de conciencia y que pueden provenir, desde luego, de profesar determinada confesión religiosa. Así, la objeción de conciencia tiene una naturaleza estrictamente excepcional, ya que, en un Estado Social y Democrático de Derecho, que se constituye sobre el consenso expresado libremente, la permisión de una conducta que se separa del mandato general e igual para todos, no puede considerarse la regla, sino, antes bien, la excepción, pues, de lo contrario, se estaría ante el inminente e inaceptable riesgo de relativizar los mandatos jurídicos (Puente, 2019).

En este contexto y como un derivado de la libertad religiosa, nace la llamada “objeción de conciencia” y se concibe a sí misma como un imperativo ético de carácter religioso, arraigado en la conciencia personal, que permite a las personas negarse a cumplir un deber jurídico cuando este, según su conciencia, es contrario a sus principios o valores religiosos. En tal sentido, la objeción de conciencia viene a ser “la herramienta de la que disponen los individuos cuando en un sistema justo una determinada norma afecta de modo relevante su doctrina comprensiva” (Papayannis, 2008). De ahí surge la pregunta de si tal “objeción de conciencia” debe ser reconocida por los Estados y si estos se encuentran obligados a su acatamiento, en virtud del derecho a la libertad de conciencia.

En el marco teórico que define esta figura

La libertad de conciencia, relacionada con el fenómeno que aquí se analiza, podría definirse como el derecho a la actuación libre conforme a los más íntimos dictados de la conciencia personal. Protege de modo específico los comportamientos obligados por la propia conciencia y no los

simplemente permitidos. La libertad de conciencia tiene en la objeción de conciencia un elemento particularmente destacado y llamativo. Incluso podríamos afirmar que se trata de su exponente más radical y profundo (Palomino, 2009).

Del ejercicio de la objeción de conciencia se deriva una actitud de desobediencia y negación de parte de la persona objetora, lo cual invoca la existencia de una norma que se asienta en su fuero interno y le impide asumir el comportamiento al que se obliga como un deber jurídico. Comprende, por tanto, el derecho a negarse a cumplir leyes o mandatos del poder civil, contrarios a los preceptos morales o éticos asentados en su conciencia, de lo que también se implica el no sometimiento a una conducta directamente exigible desde el punto de vista jurídico, que proviene de una norma, un contrato, una resolución administrativa o un mandato judicial. Se distingue de la desobediencia civil particularmente en este aspecto de configurar un incumplimiento a un deber o mandato jurídico de tipo positivo.

Con base en lo anterior, se afirma que la objeción de conciencia se perfila como un instituto de características muy abiertas, en el que se trata de acomodar, por una parte, la conciencia de los individuos orientada a la búsqueda del equilibrio entre los intereses generales y los individuales, desde un punto de vista que debe sopesar cada caso en particular.

Se comprende así que, por su propia naturaleza, la regulación normativa no resulta de un recurso jurídico idóneo para regular la objeción de conciencia, ya que la abstracción de la norma no permite tomar en consideración la multiplicidad de matices que definen los distintos conflictos que se pueden llegar a producir sobre una materia concreta. Por eso la doctrina ha insistido en residenciar su resolución en el ámbito jurisdiccional donde, a través

de un juicio de ponderación de los distintos intereses en concurso, se puede valorar en qué medida la objeción de conciencia puede ser estimada (Cañamares, 2014).

El objetor de conciencia se caracteriza por negarse a obedecer una obligación jurídica que le exige un comportamiento contrario a sus más profundas convicciones morales, religiosas o filosóficas; tal es el caso de quien se niega al servicio militar, argumentando una posición pacifista o religiosa. El razonamiento claro que fundamenta su desobediencia a la norma es aquel que, aunque puede reconocer que esta es parte de un sistema general justo, sostiene que acatarla implicaría la realización de actos opuestos a las más arraigadas convicciones. No se trata de una protesta contra la norma en sí, cuestionando su justicia y pretendiendo su modificación, como lo sería en la desobediencia civil o en aquel que desobedece sin más y no le da importancia al hecho de que su incumplimiento esté prohibido, pues no entra en su razonamiento práctico.

El sustento sobre el que se asienta la “objeción” es el derecho a que no se impongan deberes a los ciudadanos que sean contrarios a sus convicciones religiosas, filosóficas o morales, particularmente, en sociedades democráticas, donde el pluralismo y la diversidad son aspectos que las caracterizan y conforman. Por esto, como indica Papayannis (2008), “en estas sociedades no sería posible lograr un acuerdo o consenso superpuesto que no incluya la libertad de conciencia, y el modo de proteger este derecho se constituye en lo que es la mencionada objeción de conciencia.”

Este derecho mantiene rasgos semejantes y diferenciados con la desobediencia civil. Así, se puede indicar que tiene aspectos de desobediencia al derecho que la caracterizan y le dan una identidad propia:

La objeción de conciencia es ante todo un comportamiento individual —ya que remite a la conciencia—, contra una norma jurídica o un mandato legal en sus múltiples formas. El objetor se encuentra ante un dilema consistente en obedecer la ley aun contra las exigencias morales que se le presentan como imperativas, o bien mantenerse fiel a las mismas incluso bajo el precio de sufrir la sanción que se dispara en virtud del mecanismo represivo, sufriendo las consecuencias desfavorables que se siguen del incumplimiento del deber requerido (cargas modales) y que le sitúan en una posición de desventaja para el logro de las consecuencias previstas por el ordenamiento. Frente a la desobediencia civil, al objetor no le interesa “llamar la atención pública” mediante una acción que pone a la luz las contradicciones o injusticias del sistema: aspira, como mucho, a la exención, excepción o alternativa como medio de resolución de un problema personal (Palomino, 2009).

Otro aspecto que la distingue de la desobediencia civil es el componente político. Este se encuentra ausente en la objeción de conciencia. Derivado de esto, también se halla el supuesto peligro que representa la desobediencia civil, cuya raíz se sostiene en el colectivo y en su propósito comunitario de modificar la ley, contrario a los motivos del objetor, cuya razón tiene su origen en una exigencia interna superior.

Sobre la validez o legitimidad de la norma que se objeta, no existe una discusión ni tampoco una pretensión de modificarla, al contrario, la regla se reconoce válida pero no aplicable, en este caso, para el objetor, pues su interés radica en que se introduzca una excepción dirigida a situaciones particulares como la suya. No se impugna el sistema ni los beneficios que también a él le aplican, solamente se pretende una adecuación de parte de las instituciones, para que las convicciones religiosas o morales sean respetadas y preservadas. Se trata de un comportamiento

orientado a la comunidad, con el objetivo de alterar levemente las instituciones básicas de la sociedad, en el sentido de que no se imponga sanción alguna en virtud de su incumplimiento.

En la práctica, el ejercicio de la objeción de conciencia implica una desigualdad, porque algunos serán objetores y otros no, de modo que solo a ciertas personas se les estaría exceptuando del cumplimiento de un deber que otros sí deben cumplir. Esto trae como consecuencia la denominada compensación de cargas, la cual significa que, ante el incumplimiento de un deber, se tenga la posibilidad de compensar con un servicio de beneficio público, como sucede en muchos países con el servicio militar. En caso de que se pudiera compensar la carga de otro modo, la desigualdad se entiende justificada por el principio de justicia, en la medida en que todos los integrantes de la sociedad tengan la posibilidad de ser objetores.

En la objeción de conciencia no caben calificativos, no se puede distinguir entre creencias y calificarlas unas mejores que otras, más serias u oportunas, no es posible juzgar entre cuáles pueden ser protegidas y cuáles no; la objeción de conciencia protege los deberes morales basados en cualquier tipo de creencia, no puede dar cabida a juzgar y calificar un límite permitido. Los límites a este derecho son de orden interno y externo; en el fuero interno, se origina el que no pueda ser instrumento por el que las personas logren evadir sus obligaciones jurídicas, argumentando la vulneración de sus convicciones, de modo que quienes objetan tienen que enfrentar un conflicto verdadero entre sus deberes religiosos y morales y el deber jurídico impuesto. En este sentido, ha de tratarse de un conflicto genuino en el que, en forma efectiva, se ve lesionada una creencia o un deber moral. Los límites externos están relacionados con que su ejercicio se ve restringido en razón de las necesidades de la seguridad pública, del orden público, de la salud y de la moralidad pública.

La objeción de conciencia en Costa Rica

La objeción de conciencia como derecho fundamental protegido y consagrado constitucionalmente, a partir de la libertad de pensamiento y la religiosa (artículos 29 y 75; art. 12 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos o Pacto de San José; art. 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos), es un derecho cuya aplicación es tratada en el ámbito jurisdiccional. Así se ha establecido, doctrinaria y jurisprudencialmente, en los niveles internacional y nacional. Esto funciona de tal manera porque se trata de regular su ejercicio y hacerlo efectivo frente al resto de los particulares y el propio Estado, por lo que debe analizarse cada caso en particular.

En Costa Rica, el beneficio ha sido tratado y analizado por la Sala Constitucional, básicamente, a partir de la libertad de conciencia o derivado de esta, en virtud de la consagración de la libertad religiosa que se incluye en el artículo 75 de la Constitución Política, el cual dispone que la religión católica, apostólica y romana es la del Estado. Entre la jurisprudencia que se ha generado, puede citarse la resolución de la Sala Constitucional número 3173-93, de las 14:57 horas del 6 de julio de 1993, reiterada en las sentencias número 2004-08763, de las 12:15 horas del 13 de agosto de 2004, y 2014-4575, de las 14:30 horas del 2 de abril de 2014, en las que se afirma que:

VII.- La libertad religiosa encierra, en su concepto genérico, un haz complejo de facultades. En este sentido, en primer lugar se refiere al plano individual, es decir, **la libertad de conciencia**, que debe ser considerado como un derecho público subjetivo individual, esgrimido frente al Estado, para exigirle abstención y protección de ataques de otras personas o entidades. Consiste en la posibilidad, jurídicamente garantizada, de acomodar el sujeto,

su conducta religiosa y su forma de vida a lo que prescriba su propia convicción, sin ser obligado a hacer cosa contraria a ella. En segundo lugar, se refiere al plano social, **la libertad de culto**, que se traduce en el derecho a practicar externamente la creencia hecha propia. Además la integran la libertad de proselitismo o propaganda, la libertad de congregación o fundación, la libertad de enseñanza, el derecho de reunión y asociación y los derechos de las comunidades religiosas, etc.

Atendiendo a esta comprensión sobre dichas libertades es que se puede hablar de objeción de conciencia como una manifestación de la libertad de creencias. Esta ha sido señalada en la resolución de la Sala Constitucional (sentencia número 2002-08557, de las 15:37 horas del 3 de setiembre de 2002), que prescribe lo siguiente:

La libertad de creencias, reconocido por el artículo 75 constitucional, es un género que comprende no sólo la libertad religiosa o de ejercer libremente su culto, sino que comprende el derecho de desarrollar y cultivar las convicciones individuales sin ser perturbados por el Estado.

Lo anterior se puede vincular con la práctica, en nuestro país, de aportar una carta, por parte de las personas estudiantes, para solicitar que se les exima de recibir las clases de educación religiosa, tanto en escuelas como en colegios públicos. Puede estimarse que este acto se realiza en el ejercicio de su objeción de conciencia, fundamentada en el derecho que toda persona tiene de no recibir formación religiosa orientada hacia un determinado credo o confesión religiosa, como sucede en los programas y contenidos nacionales de corte marcadamente cristiano, abordados por algunos docentes desde la perspectiva católica.

Más recientemente, la Sala Constitucional tuvo que abocarse a resolver el tema de la objeción de conciencia vinculada con las guías de educación sexual confeccionadas por el Ministerio de Educación Pública, ante la invocación del derecho de los padres de familia de asegurar la educación a sus hijos, de acuerdo con sus propias convicciones religiosas. Dicho análisis llevó al voto número 2012-10456, de las 17:27 horas del 1 de agosto de 2012, en el que se ordenó al Ministerio buscar un mecanismo ágil, sencillo y rápido para que los padres pudieran hacer efectivo su derecho a la objeción de conciencia. En el marco del artículo 81 de la Constitución Política, la Sala asume su competencia para la protección de los derechos fundamentales que tienen los padres de familia de educar a sus hijos acorde con sus creencias morales o religiosas, de conformidad con lo dispuesto por diversos instrumentos jurídicos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículo 26, inc. 3) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art 13, inc. 3), en el que queda establecido el compromiso de los Estados partes de:

[...] respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

De lo anterior, se deduce que existe una obligación, por parte del Estado costarricense, en materia educativa, de velar por que la formación impartida de forma oficial en las escuelas

y colegios públicos no esté direccionada a la imposición de alguna creencia en particular, por encima de lo dispuesto por dichos instrumentos, en relación con lo dicho sobre la libertad de pensamiento, conciencia o religión. En este punto, hay que tener especial cuidado en lo referente a los límites prescritos por la ley, en atención al interés público de todas las personas.

Lo expuesto resulta la base de las resoluciones jurisprudenciales, relacionada con las Guías para la afectividad y sexualidad que había propuesto el Ministerio de Educación, sobre las cuales fue criterio de la Sala que:

Evidentemente, resulta imposible que el contenido de este tipo de programa pueda satisfacer a todos, es decir, esté acorde con las creencias religiosas y filosóficas de todos los padres de familias y sus hijos, de ahí que se reconozca la potestad del Estado de dar el contenido que considere el más conveniente, pero ante el hecho de que este tipo de enseñanza forma parte del acervo moral de los educandos e incide en su escala de valores, en sus creencias y en su conciencia, los padres que consideren que el contenido de guías sexuales afecta negativamente las creencias religiosas y filosóficas que quieren para sus hijos, no tienen la obligación de soportar una invasión de parte del Estado, en un ámbito que el Derecho de la Constitución y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos reserva a la esfera de la relación padres e hijos (sentencia número 2012-10456, de las 17:27 horas del 1 de agosto de 2012).

Pero no solo en materia educativa es se manifiesta la objeción de conciencia, hay diversas materias en las que esta se puede argumentar y reclamar; tal es el mencionado caso del servicio militar, uno de los campos en que primeramente fue objetada. Últimamente, también se han dado casos en materia de salud,

con respecto a los servicios médicos brindados en torno a la salud sexual y reproductiva; asimismo, en materia notarial y judicial vinculada con los servicios otorgados para tratar la objeción de conciencia para no celebrar matrimonios entre personas del mismo sexo. Es por esto que diversos autores concuerdan en indicar que no existe una única objeción de conciencia, sino que esta se expresa sobre diversos tópicos, en distintos contextos y momentos históricos, en situaciones que implican algún quebranto entre los dictados de la conciencia individual y aquellos que provienen de mandatos jurídicos. Puede afirmarse que se alude a un concepto en transformación y movimiento, mutable, que no es encasillable en un único tema del fuero interno.

Todo el desarrollo de esta figura legal deja una gran inquietud: ¿Cómo hacer para que, argumentando la objeción de conciencia, no se lesionen derechos humanos fundamentales como el que posee la madre de interrumpir su embarazo cuando resulte en peligro su salud o el que tienen las personas de un mismo sexo a contraer matrimonio, entre otros?

Pregunta para dialogar:

¿Cómo abordar, desde los espacios educativos, los temas relacionados con la libertad religiosa, sin que se lesionen otros derechos humanos?

Autora: María Auxiliadora Montoya Hernández

Académica-docente de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, desde el 2001. Posee una maestría en estudios teológicos, de la Universidad Nacional, y una licenciatura en derecho, de la Universidad de Costa Rica.

Correo electrónico: auximh@gmail.com

Bibliografía

- Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París, 10 de diciembre de 1948.
- Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Nueva York, vigencia del 23 de marzo de 1976.
- Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Nueva York, vigencia del 23 de marzo de 1976.
- Asamblea Nacional Constituyente de Costa Rica. (1949). Constitución Política de la República de Costa Rica, 7 de noviembre, promulgada el 8 de noviembre de 1949.
- Briones, I. y Palomino, R. (2018). La diversidad religiosa en la escuela: consideraciones jurídicas. Documentos del Observatorio del pluralismo religioso en España, Madrid.
- Cañamares, S. (2014). La evolución de la doctrina del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en materia de objeción de conciencia. *Revista de Derecho Público*, 23(46) 37-58.
- Conferencia Especializada Interamericana de Derechos Humanos. (1969). Convención Americana de Derechos Humanos. Pacto de San José, 22 de noviembre de 1969.
- Consejo de Europa. (1950). Convención Europea de Derechos Humanos. Roma.
- López, A. (2001). Libertad de conciencia y de religión. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 21(63), 11-42.
- Meza, M. (2015). El derecho de los padres a elegir la educación de los hijos: convenciones internacionales y jurisprudenciales del Tribunal Europeo de Derechos

- Humanos. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Departamento de Estudios, Extensión y Publicaciones.
- Opinión Jurídica de la Procuraduría General de la República de Costa Rica número 100-J, del 23 de octubre del año dos mil doce.
- Palomino, R. (2009). La objeción de conciencia y de religión: una perspectiva comparada. *Anuario de derechos humanos*, 10, 435-476.
- Papayanis, D. (2008). La objeción de conciencia en el marco de la razón pública. *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, 9(1), 57-83.
- Puente, A. (2019). *Derecho a la libertad religiosa en el Perú. Normativa y Jurisprudencia*. Lima: Ministerio de Justicia y Derechos humanos.
- Sánchez, I. (2009). *Objeción de conciencia y educación para la ciudadanía*. Madrid: Consejería de Educación.
- Sentencia de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia número 3173-93, de las 14: 57 horas del 6 de julio de 1993. Costa Rica.
- Sentencia de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia número 2002-08557, de las 15:37 horas del 3 de setiembre de 2002. Costa Rica.
- Sentencia de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia número 2004-08763, de las 12:15 horas del 13 de agosto de 2004. Costa Rica.
- Sentencia de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia número 2012-10456, de las 17:27 horas del 1 de agosto de 2012. Costa Rica.
- Sentencia de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia número 2014-4575, de las 14:30 horas del 2 de abril de 2014. Costa Rica.

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA: UN ESPACIO DE DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Nicolas Iglesias Schneider

El contexto de la pandemia del COVID 19 ha profundizado la radicalidad de los discursos de odio, basados en el fundamentalismo religioso o en el ultraconservadurismo que atenta contra colectivos minoritarios o grupos que resultan vulnerados en sus derechos. Estos discursos, muchas veces xenófobos, homófobos o machistas, en algunos casos, apelan a argumentos religiosos y se multiplican no solo en las redes sociales, sino que, en ciertas ocasiones, se traducen en leyes, prédicas religiosas o espacios educativos. Por esto, nos interesa llamar la atención sobre cómo podemos alentar a que los espacios de educación religiosa sean seguros y promotores de la inclusión de migrantes, personas de la diversidad, mujeres o infancias.

Aquellas personas educadoras, quienes buscamos que nuestros espacios sean inclusivos de la otredad y generadores de la convivencia, sabemos que se pueden construir otras

narrativas y que tanto la fe como la educación pueden ser motores de la transformación social, la libertad y el amor en la diversidad. En la línea de la educación popular de Paulo Freire o de la ética de la liberación de autores como José Luis Rebellato, estamos convencidos de que la formación insta a esa transformación social y a la humanización.

Quisiera llamar la atención, junto al filósofo Boaventura de Sousa Santos, quien, en su libro *Si Dios fuese un activista por los derechos humanos*, plantea la existencia creciente de una nueva gramática que desafía y se opone a los derechos humanos; para ello, muchas veces apela a narrativas religiosas las cuales él identifica como movimientos que reclaman la presencia de la religión en la esfera pública: “[...] junto con las teologías políticas que los sustentan, constituyen una gramática en defensa de la dignidad humana que rivaliza con la que subyace a los derechos humanos y a menudo la contradice” (De Sousa Santos, 2014, p. 24).

Estos grupos, que actúan tanto en la sociedad civil como en las iglesias y sus espacios educativos, buscan reinstalar, desde una perspectiva religiosa o laica, concepciones tradicionales de familia, reprivatizando la sexualidad, intereses patriarcales que limitan la autonomía y los derechos de las mujeres y las infancias. Para ello, han desarrollado un dispositivo político denominado “ideología de género”, proclaman ideas en eslóganes como: “femeninas sí, feministas no”, “a mis hijos los educo yo”, “mis hijos, mis reglas”, “por la familia y por la vida”, “feminazis”. Todas estas concepciones van en detrimento de los derechos humanos garantizados en las convenciones internacionales para la mujer y la infancia (Bracke y Paternotte, 2018)

De Sousa Santos (2014) plantea que, en las teologías integristas o fundamentalistas, “tanto en las versiones hegemónicas de la modernidad occidental, la globalización neoliberal,

como en las teologías políticas fundamentalistas, se alimenta el autoritarismo de la reducción del espacio público y de la crisis del Estado, y se los refuerza” (p. 69). Estas teologías fundamentalistas, en alianza con el neoliberalismo salvaje, generan una dinámica destructiva de la vida y contraría a los derechos.

Para problematizar esas narrativas autoritarias y totalizantes, Boaventura plantea que la teología tiene un papel clave, junto a los movimientos sociales. Afirma que

un diálogo entre los derechos humanos y las teologías progresistas no solo es posible, sino que es probablemente un buen camino para desarrollar prácticas verdaderamente interculturales y más eficazmente emancipadoras. [...] El resultado será una ecología de concepciones de la dignidad humana, unas seculares y otras religiosas (De Sousa Santos, 2014, p. 86).

Por esto, cabe preguntarnos: ¿cuál es el papel docente cuando se utiliza el discurso religioso en la sociedad, en los medios de comunicación e incluso en algunas comunidades de fe, para atacar los derechos humanos? Pensar en la dimensión ética de la educación religiosa nos lleva, claramente, a recapacitar en la clave hermenéutica del texto sagrado y su diálogo con el contexto.

Nos encontramos cada vez más desafiados/as en muchas regiones de nuestro planeta frente a lo que la filósofa alemana Hannah Arendt indicó en su clásico libro *Los orígenes del totalitarismo* (1994): “[e]l propósito de la educación totalitaria nunca ha sido infundir convicciones, sino destruir la capacidad de formar alguna” (p. 567). Así, el totalitarismo no tiene partido político, pues busca crear y reproducir víctimas

y victimarios/as; anular la capacidad de pensamiento crítico y la existencia del/de la otro/a diverso/a.

En este sentido, la educación religiosa, tanto en las comunidades de fe como en aquellas que se orientan desde una visión ética, secularizada y enfocada en los valores comunes a las diversas confesiones, debería ser un potente antídoto contra los discursos nacionalistas, racistas y de odio que muchas ocasiones buscan reinstalar la idea de una supuesta nación o sociedad homogénea, donde la diversidad sería un elemento extraño y amenazante.

Deberíamos visibilizar la existencia, desde hace ya un par de décadas, de una nueva generación de teologías de la liberación que están en diálogo con muchos de los grupos que actualmente ven amenazados sus derechos. Desde allí, la teología de la niñez, negra, indígena, queer y feminista nos ofrece algunas de las claves hermenéuticas que nos invitan a visibilizar estas otredades y luchas.

Retomando el rol de la educación y pensando en clave tanto intercultural como plural, esta puede, sin duda, nutrirse de esas teologías plurales y éticas de la convivencia, en las cuales podemos afirmar otras narrativas que sean inclusivas, diversas y promotoras de los derechos humanos. El reconocimiento de la existencia del/de la otro/a, así como tomar en cuenta la opinión y las ideas diversas son claves en el vínculo comunitario y educativo. Dicho reconocimiento de la persona, sin cargar sobre ella culpa, vergüenza o estigma, resulta esencial cuando nos referimos a los derechos humanos y la educación.

En este sentido, quisiera compartir con ustedes el tan conocido texto del pastor Martin Niemöller (1892-1984), quien se ordenó luterano en 1924. A pesar de su inicial apoyo a Hitler, a partir de 1933, fue uno de los primeros y más tenaces críticos del nazismo, al igual que constituyó un movimiento

de resistencia denominado Iglesia Confesante, que contó también con el teólogo y mártir de la resistencia Dietrich Bonhoeffer. El texto de “Guardé silencio” de Niemöller es muy claro, nos propone cómo nuestra existencia y la posibilidad de que esta tenga lugar están en interdependencia con la otredad.

Cuando los nazis vinieron a llevarse a los comunistas,
guardé silencio,
porque yo no era comunista,
Cuando encarcelaron a los socialdemócratas,
guardé silencio,
porque yo no era socialdemócrata,
Cuando vinieron a buscar a los sindicalistas,
no protesté,
porque yo no era sindicalista,
Cuando vinieron a llevarse a los judíos,
no protesté,
porque yo no era judío,
Cuando vinieron a buscarme,
no había nadie más que pudiera protestar.
(Semana Santa de 1946, Alemania)

Así mismo, él sugiere un cambio o una conversión: de la apatía frente al/a la otro/a a un compromiso luego frente al autoritarismo. Martin Niemöller incluso se convirtió en un símbolo de la resistencia antinazi. Fue arrestado por la Gestapo en 1937 y declarado culpable de traición, por lo que fue confinado, hasta el final de la guerra, en los campos de concentración de Sachsenhausen y Dachau.

Niemöller, a diferencia de Bonhoeffer, salvó la vida de milagro. Pero, ambos tuvieron un papel crucial en la crítica a la religión funcional y a los sistemas autoritarios que no se comprometen con la vida de los/as otros/as diversos/as y con

la defensa de los derechos humanos. Esta clave hermenéutica y de compromiso radical por los derechos humanos, indudablemente, es fundamental para nuestro compromiso como educadores/as hoy (Kreher e Iglesias, 2020).

Pregunta para dialogar:

¿Qué podemos hacer para que la educación religiosa sea un espacio para la defensa de los derechos humanos?

Autor: Nicolas Iglesias Schneider

Licenciado en trabajo social y maestrando en historia política, por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay). Cursó estudios en teología y ciencias de la religión en Argentina y Costa Rica y posee un amplio conocimiento del mundo eclesial latinoamericano. Desde el 2010, se desempeña como columnista sobre temas de religión y política en diversos medios de comunicación. Es director del proyecto sobre fe y derechos humanos «Fe en la Resistencia» y del documental del mismo nombre. Dirige el portal *Los dioses están locos*. Es consultor para ONG y organismos internacionales en temas de religión y derechos humanos, así como coordinador del proyecto para jóvenes Espacio VAR (Voluntariado, Arte y Reflexión).

Correo electrónico: nico.iglesias.s@gmail.com

Bibliografía

- Arendt, H. (1994). *Los orígenes del totalitarismo* (volumen 2, traducción de Guillermo Solana). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Bracke, S. y Paternotte, D. (2018). Habemus Gender “La Iglesia Católica y la Ideología de Género”. Género y política en América Latina. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/nv0511n>
- De Sousa Santos, B. (2014). *Si Dios fuese un activista por los derechos humanos*. Madrid: Trotta.
- Kreher, S. e Iglesias, N. (2020). Pensar la memoria en la era de la distracción. *Revista Religión e Incidencia Pública, GEMRIP*, (8), 1-16.

José Mario Méndez Méndez (compilador)