

EDUCACIÓN EN CLAVE INTERRELIGIOSA: CONOCIMIENTO-OTRO, IDENTIDAD Y ALTERIDAD COMO MARCO PEDAGÓGICO CRÍTICO

EDUCATION IN AN INTERRELIGIOUS KEY: OTHER KNOWLEDGE, IDENTITY AND OTHERNESS AS A CRITICAL PEDAGOGICAL FRAMEWORK

EDUCAÇÃO DE ABORDAGEM INTER-RELIGIOSA: CONHECIMENTO-OUTRO, IDENTIDADE E ALTERIDADE COMO UM MARCO PEDAGÓGICO CRÍTICO



Nicolás Panotto
nicolaspanotto@gmail.com

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: PANOTTO, N. Educación en clave interreligiosa: conocimiento-otro, identidad y alteridad como marco pedagógico crítico. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 12-26, mai./ago. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/tp.v20i44.4451>



RESUMEN. La resignificación del lugar de la educación religiosa en América Latina toca las fibras de muchos elementos sensibles y fundamentales, a saber, las comprensiones sobre lo político, el lugar público de los discursos y prácticas religiosas, y hasta las nociones sobre la diversidad que forman un espacio social. Este artículo se propone abordar la necesidad de una educación interreligiosa escolar desde una cosmovisión plural y descolonial de lo educativo, como un aporte a la construcción de un espacio democrático, donde la noción de diálogo, alteridad y conocimiento-otro son elementales para desarrollar un locus pedagógico crítico.

Palabras clave. Descolonización – Alteridad – Pensamiento crítico – Educación interreligiosa

ABSTRACT: The redefinition of the place of religious education in Latin America touches the fibers of many sensitive and fundamental elements, especially the understandings about the political, the public place of religious discourses and practices, and even the notions about the diversity that form a social space. This article aims to address the need for an inter-religious scholar education from a plural and decolonial worldview of

education, as a contribution to the construction of a democratic space, where the notion of dialogue, alterity and other knowledge are fundamental to develop a critical pedagogical locus.

Keywords: Decolonization - Alterity - Critical thinking - Interreligious education

RESUMO: A redefinição do lugar do Ensino Religioso na América Latina toca no âmago de muitos elementos sensíveis e fundamentais, a saber, os entendimentos sobre o político, o lugar público dos discursos e práticas religiosas, e até mesmo as noções sobre a diversidade que forma um espaço social. Este artigo visa abordar a necessidade de um Ensino Religioso inter-religioso a partir de uma cosmovisão de mundo plural e descolonial da educação, como uma contribuição para a construção de um espaço democrático, onde a noção de diálogo, alteridade e conhecimento-otro são elementares para desenvolver um locus pedagógico crítico.

Palavras-chave: Descolonização – Alteridade – Pensamento crítico – Educação Inter-Religiosa.



El lugar de la educación religiosa en las escuelas latinoamericanas varía mucho de país en país. Lo que sí se puede acordar es que los modelos vigentes aún poseen una gran disparidad en lo que implica el alcance de la definición de lo religioso, su pluralidad y su aporte para la construcción de un ambiente democrático. Antes de profundizar sobre este punto, desarrollaremos tres hechos acontecidos recientemente con el propósito de establecer algunos puntos de partida para el análisis.

La primera tiene que ver con un debate gestado en torno al grupo de diversidad religiosa y creencias perteneciente a uno de los organismos paraestatales que responde a la presidencia de la Nación, en temáticas vinculadas a la lucha contra la discriminación y la promoción de la diversidad e inclusión social. El grupo estaba compuesto por representantes de los sectores religiosos más importantes del país, desde la iglesia católica hasta comunidades afroamericanas.

Antes de comenzar una de las habituales reuniones de panificación, la rabina presente comparte con el grupo un encuentro que había mantenido con un puñado de académicos reconocidos, donde dialogaron sobre el rol público de lo religioso. Ellos – relata – se oponían rotundamente a que lo religioso pueda tener algún tipo de visibilización desde el Estado o alguna clase de reivindicación pública. Lo religioso es una práctica limitada a lo arcaico, y a lo sumo debe ubicarse en el ámbito de lo privado, donde debía permanecer sin pretensión alguna más allá de ese espacio.

Al terminar su relato, la coordinadora general del área – es decir, una política de alto rango- dio comienzo a la reunión. ¿El tema principal? La elaboración de un material para escuelas, que también llegue a manos de la clase política (especialmente en el Congreso), y que de cuenta de la diversidad religiosa del país. ¿Cuál era la propuesta específica? Crear una “cuadernito desplegable, con fotos y colores”, donde se visibilicen las festividades más importantes de cada religión, de una manera “atractiva”.

En ese instante surgieron algunas preguntas (más aún habiendo escuchado la experiencia de la rabina): ¿esto es lo que queremos dar a conocer sobre lo que es una religión? ¿Simplemente un calendario litúrgico o ritual? ¿Acaso con esta perspectiva no seguimos estigmatizando el lugar social de lo religioso, como un campo que debe circunscribirse sólo a lo ritual y lo privado, sin relevancia para otras áreas, tal como plantearon los académicos que hablaron con la rabina?

Aquí una primera pregunta a tener en cuenta: ¿no persiste acaso una concepción “folklórica” de lo religioso en espacios políticos, que se sostiene desde un prejuicio sobre lo “primitivo” en comparación al “progreso”, y sobre lo público como un dominio restringido a un conjunto a una clase política, desvinculada de otros regímenes de la vida?

La segunda historia tiene que ver con un reclamo que recibió la Corte Suprema de Justicia de Argentina en 2017 por parte del Ministerio de Educación de la provincia de Salta, al norte del país – una zona de gran afianzamiento católico, a pesar de ser una región con extendida presencia de pueblos indígenas –, planteando la posibilidad de volver a la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, a partir de un programa que se presentó en términos de “promoción de valores”, aunque en realidad respondía a un curriculum confesional católico.

Se llevaron a cabo tres consultas abiertas en la Corte, donde expusieron desde organizaciones que promueven la laicidad del Estado, hasta grupos de diversas confesiones religiosas – especialmente evangélicos- y partidos políticos. También participaron abogados, académicos y teólogos por parte de la iglesia católica, quienes defendieron esta reforma curricular desde la idea de “libertad de expresión”. Los argumentos intercambiados fueron muchos, casi todos alineados con el peligro que existía en vulnerar la laicidad estatal. Pero lo que más me llamó la atención durante esta discusión – tanto de parte de grupos religiosos que expusieron en contra como de las notas periodísticas de opinión sobre el caso- fue la presencia del siguiente eslogan: “estamos volviendo al medioevo”.

Aquí surge una segundaronda de preguntas: ¿hablar de enseñanza escolar sobre el fenómeno religioso implica necesariamente una “vuelta al medioevo”? ¿No demuestra esta cosmovisión un prejuicio sobre el lugar de las religiones, más allá de la discusión en torno a dicho programa educativo? Más allá del debate en sí, ¿no refleja esta comprensión una estigmatización de lo religioso desde una perspectiva laicista?

El tercer suceso aconteció en Santiago de Chile durante un evento sobre política, sociedad y diversidad religiosa, organizado por el Instituto de Diálogo Interreligioso (IDI), el cual fue creado por tres líderes muy cercanos al Papa Francisco. Precisamente el primero de estos encuentros se llevó a cabo en 2016 en el mismo Vaticano.

Los paneles de diálogo durante el encuentro fueron variados y la presencia religiosa muy diversa. De todos modos, la preeminencia de la iglesia católica como voz de autoridad fue más que notoria, al contar con representación en todas las instancias, a diferencia de otras voces que tuvieron una presencia parcial. La secundaron, como siempre, los evangélicos. En medio de una de las conversaciones, una persona deslizó una pregunta incómoda: “¿cómo puede ser que hablemos de pluralismo religioso cuando las currículas escolares en la materia de religión son solamente dos: confesión católica y confesión evangélica?” Quién lo hizo, recordó que los estudiantes que no se identifican con ninguna de estas dos expresiones de fe, tienen la “libertad” de ir a pasar la hora en la biblioteca de la escuela.

Esto nos indica que la hora asignada para religión se transforma en un espacio de división y exclusión. Y

aquí surge la siguiente pregunta: ¿acaso el cristianismo monopólico en nuestras sociedades no sigue actuando como agente de segregación, discriminación y exclusión?

Estas experiencias, pero especialmente las preguntas que suscitan, acreditan tres problemáticas centrales a la hora de reflexionar sobre el lugar público de lo religioso hoy día, y más concretamente sobre las tensiones que provoca la enseñanza religiosa en los colegios. Primero, que *persiste una comprensión reduccionista sobre la dimensión socio-política de lo religioso*. Podemos denominar esta visión como “folclórica”, la cual predomina en muchos espacios tanto políticos como académicos y sociales. En este caso, lo religioso se clausura al ámbito de lo privado, y se lo define como un conjunto de prácticas exóticas que poco tienen que ver con la vida pública. Todos acuerdan con el hecho de que lo religioso tiene un lugar central en la sociedad, pero de todas maneras los tipos de categorización – especialmente en el ámbito político y académico – continúa manteniendo visiones institucionalistas, antes de ser abordado desde una mirada socio-cultural y política en un sentido más amplio.

En segundo lugar, vemos *la preponderancia de una visión laicista que en muchos sentidos no aporta a una reubicación social del fenómeno religioso*. Los discursos laicistas provienen -conectando con el punto anterior- de conceptualizaciones cerradas en torno a lo religioso, donde no se hace una necesaria distinción entre la idea de separación iglesia-estado con la relevancia social y pública del fenómeno religioso en su variedad de expresiones.

Por último, asistimos a *la falta de una práctica verdaderamente interreligiosa frente al monopolio del cristianismo como matriz socio-cultural*. El catolicismo sigue representando una encauce primordial para el desarrollo de las sociedades latinoamericanas y sus procesos democráticos, por lo que también actúa como agente para enmarcar el mismo diálogo interreligioso, con todas las limitaciones que ello implica tanto en términos institucionales como filosóficos y hasta teológicos. A esta misión, la iglesia evangélica se ha sumando cada vez con más fuerza y visibilidad. Más aún, podríamos decir que en esta “era Francisco” el contexto no cambiará demasiado ya que a pesar de los giros en torno a las percepciones simbólicas sobre la iglesia y ciertos “gestos” de flexibilidad y apertura, el monopolio cristiano – en su sentido institucional y discursivo-, si no se redefine, continuará presentando escollos o fronteras para la limitación de un verdadero diálogo interreligioso.

Volcando estas preguntas y lecturas al campo educativo, nos enfrentamos a las mismas inquietudes. Por un lado, notamos que en los materiales escolares prepondera una visión cosificada de lo religioso, que no permite ver la interrelación entre las diversas expresiones y su rol social. Inclusive cuando la enseñanza religiosa es dada en términos valóricos, encontramos el predominio de un conjunto de perspectivas morales que no necesariamente responden a

la heterogeneidad de las identidades religiosas, sino que se focaliza en una visión neoconservadora unificadora y absoluta, y desde una matriz cristiana en la gran mayoría de los casos. De esta forma, además, se legitima una currícula focalizada más en la confesionalidad y catequización, que en aportar a un proceso educativo más amplio. Por último, es difícil encontrar una propuesta curricular centrada en la diversidad religiosa; la dimensión de “lo plural”, más bien, se matiza a partir de ciertos consensos éticos sobre temas políticamente correctos, pero no desde una mirada propiamente religiosa.

Los interrogantes que surgen a partir de este contexto son los siguientes: ¿cuáles son los acuerdos mínimos al hablar de interreligiosidad? ¿Existen elementos en común, más allá del abordaje de ciertos ejes éticos? ¿Cómo plantear una currícula que visibilice la diversidad religiosa, sin caer en una comprensión folclórica? ¿Cuáles son los temas sociales que importan y unen a las distintas expresiones religiosas? ¿Cómo se puede concientizar sobre la diversidad de creencias, sin hacer de cada una de ellas pequeños islotes desconexos o poner alguna de ellas en un lugar de monopolio?

Para abordar estas preguntas, plantearemos un conjunto de ideas de fondo, es decir, a nivel filosófico, que nos permitan afrontar estos escenarios desde una mirada alternativa. Para ello, nos concentraremos en dos campos: la dimensión política de lo religioso y el conocimiento religioso en términos de una epistemología crítica.

1 EL PLURALISMO RELIGIOSO EN SU DIMENSIÓN POLÍTICA

Existen dos aspectos centrales que requieren de un nuevo abordaje: la comprensión en torno al tipo de incidencia social que posee lo religioso como fenómeno, y la revaloración del pluralismo. Estos dos temas se pueden tratar, a su vez, a partir de otros dos aspectos: una redefinición de lo político y su dimensión socio-cultural, y una recompreensión de lo religioso a partir de su especificidad constitutiva.

Para ello, aunque este no es el lugar para desarrollarlo como merece el tema, es necesario acordar qué significa lo propiamente político y de qué manera lo religioso entra como un agente activo en su campo. En primer lugar, es importante hacernos eco de un conjunto de replanteamientos que se han realizado en las últimas décadas sobre la necesidad de deconstruir las visiones institucionalistas de lo político, hacia una reivindicación de tres campos centrales (cfr. MOUFFE, 2007, 2014):

- *la política desde la cotidianeidad y la microfísica de las relaciones sociales*, donde ella ya no se concibe como un objeto en manos de un grupo determinado de organismos o una clase profesionalizada sino una dinámica constitutiva de toda la sociedad, lo cual se

refleja en un conjunto complejo de acciones entre los diversos sectores sociales que se disputan la atención a demandas concretas;

- *las diversas performances y estéticas*, donde lo político deja de ser una actividad racional, técnica, burocrática e instrumental, y pasa a ser una expresión identitaria a partir de manifestaciones estéticas, artísticas, etc., con lo cual los tipos de expresividad política se amplían considerablemente;
- *la diversificación de actores políticos*, donde grupos de minorías sociales, organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales pasan a cobrar protagonismo, especialmente a partir de los procesos de neoliberalización que vivieron (y actualmente viven) nuestros países, especialmente a razón de lo que implicó la reconstrucción del lugar social del Estado.

Esto nos lleva al segundo elemento, que es la promoción del valor político que poseen las nociones de pluralismo, diversidad, alteridad y diferencia. En otras palabras, lo político implica la habilitación de un marco de pluralización de prácticas, cosmovisiones y perspectivas, que dinamizan las instancias de poder, y con ello las posibilidades de atención a las demandas que emergen del campo social. Esto es lo que Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987) denominan como *democracia radical*: la democracia no es sólo una identificación de actores concretos sino la construcción de un espacio social de encuentro y diálogo agonístico, donde la diferencia se transforma en una espacialidad de auto-crítica y emergencia de nuevas experiencias y discursos.

Es en este contexto donde la dimensión política de lo religioso cobra un especial sentido. Primero, porque las religiones pueden ser comprendidas como espacios de construcción de sentido, aportando desde su especificidad identitaria, desde su performance y demandas particulares, como una voz más dentro del conjunto de agentes que componen nuestra sociedad (cfr. BURITY, 2008, 2009; PANOTTO, 2017). Y además, porque tienen la particularidad de ser un campo donde abundan diferencias internas, y por ende se enmarca en una identidad plural, a partir de la cantidad de expresiones que lo componen. Por ello, el valor de la diferencia, la alteridad, lo plural, son constitutivos al campo (comenzando por su objeto articulador: la comprensión de la manifestación histórica de lo divino, en todas sus posibles variables y definiciones).

Por último, podríamos decir que la dimensión ética de lo religioso también aportaría a una “política de la cotidianidad”, donde la espiritualidad representa un epicentroidentitario que integra elementos existenciales, disputas de poder, acciones de hospitalidad, reapropiaciones cosmovisionales, etc. Como sostiene Boaventura de Sousa Santos,

A medida que la esfera pública encoge – y, en consecuencia, se despolitizan más y más dimensiones de la vida colectiva – , la esfera privada, transformada en fundamento de la autonomía política del individuo, se expande simbólicay materialmente. La religión emerge entonces como una de las características (y de los motores) principales de esta expansión (DE SOUSA SANTOS, 2004, p.77)

Esta demarcación de la dimensión política del campo religioso choca no sólo con las nociones tradicionales sobre el lugar social de las creencias sino también con las visiones liberales, donde las distinciones y divisiones entre Estado, política, vida pública y vida privada son demarcadas y separadas entre sí. Promover, entonces, esta visión en torno a las dinámicas sociales que enmarcan lo religioso – tanto interna como externamente- constituye un aporte a la propia resignificación de los modos liberales clásicos de definir lo político, y con ello contribuye a las resignificaciones de las prácticas políticas según las coyunturas actuales. José Casanova nos advierte de ello de la siguiente manera:

Dado que la concepción liberal tiende a combinar y a confundir el Estado, lo público y lo político, la separación de la religión respecto del Estado es entendida y prescrita como un proceso simultáneo de privatización y despolitización... El miedo liberal a la politización de la religión es, simultáneamente, el miedo a una oficialización que pueda poner en peligro la libertad de la conciencia individual, y el miedo a una religión ética desprivatizada que podría introducir, en la deliberaciones “neutrales” de la esfera pública liberal, concepciones extrañas de justicia, de interés público, de bien común y de solidaridad (CASANOVA, 2012, p.106)

En este sentido, podríamos advertir, entonces, que existe una relación entre la crisis del rol del Estado como figura identitaria, un reduccionismo de la propia noción de laicidad y la emergencia de instancias neoconservadoras. ¿Por qué afirmamos esto? Porque el concepto de laicidad liberal, al dividir tan tajantemente vida pública de vida privada, deja en manos de ciertas expresiones religiosas una comprensión moralista de lo privado como bandera política, y a partir de allí (paradójicamente) un tipo de acceso al espacio público. Por esta razón, las visiones laicistas no sólo no dan fe de la profundidad social del fenómeno religioso, sino que provocan un desplazamiento de esferas de influencia que potencian articulaciones desde agendas que llegan a ser agresivas con políticas de derechos humanos entre comunidades religiosas, agentes sociales y partidos políticos, en pos de la “defensa” de lo privado.

Por todo esto, las religiones pueden ser entendidas como espacios de construcción ciudadana (PANOTTO, 2015). Pero cuando remitimos a este concepto, no nos quedamos en una comprensión en términos de relación individuo-Estado, sino más bien en términos de ciudadano-ciudadano. Esto es lo que Renato Rosaldo denomina como *ciudadanía cultural*. En sus palabras:

La ciudadanía cultural atiende no solamente a las exclusiones y marginaciones dominantes, sino también a las aspiraciones determinadas por las definiciones de derechos de los ciudadanos, es decir, por las necesidades de ser visible, ser escuchado, tener sentimiento de pertenencia (ROSALDO, 2006, p.260).

Esto alude a lo que Ernesto Laclau(2005) concibe como la construcción de un campo político a partir de la atención de demandas populares. Ello quiere decir que lo político se imprime como un espacio de litigio y diferencia a partir de la respuesta frente a demandas concretas del grupo, donde las diversas expresiones presentes tratan de llegar a consensos mínimos y pasajeros para atenderlas. En esta dirección, la dimensión política de las religiones – es decir, su aporte a la formación ciudadana- se refleja desde su capacidad por responder a un conjunto variado de demandas individuales, grupales y culturales.

A partir de aquí podemos afirmar que si una currícula de educación religiosa tiene como objetivo político y filosófico contribuir a la concientización sobre la importancia social de lo religioso, *entonces no puede comprenderse de otra manera que no sea inter-religiosa o inter-confesional*. De lo contrario, se promocionará una visión atomizada del propio campo religioso, pero también de su potencial socio-político. Más aún, se puede afirmar que la formación religiosa en clave pluralista, contribuye como marco pedagógico crítico en un sentido más amplio, es decir, asiste a un cuestionamiento de las visiones sesgadas e institucionalistas de lo político, y empodera así otras performances, estéticas y prácticas socio-políticas impresas en la sociedad, en este caso desde un marco religioso, pero en relación al vasto campo de la sociedad civil y los movimientos sociales, con sus particulares maneras de acción política.

Demás está decir que este abordaje representa en sí misma una apuesta ético-política por sí misma, teniendo en cuenta el aumento de voces neo-conservadoras dentro del espacio público, tanto en el ámbito político, como educativo y social en general, que responden a una visión política muy distinta de lo antedicho, hasta contraria. Una educación interreligiosa en el espacio escolar puede, desde su particularidad, aportar a un replanteamiento tanto de esta visión política sobre lo religioso, como también – a partir de allí- habilitar un espacio de resignificación de campos del conocimiento y temáticas curriculares más amplias.

2 EL CONOCIMIENTO RELIGIOSO COMO PENSAMIENTO-OTRO

La resignificación del lugar político de lo religioso parte también de discernir dicho potencial desde una perspectiva epistemológica; es decir, como una instancia de construcción de conocimientos alternativos. Y con ello no nos referimos, claro está, a un tipo de conocimiento científico u objetivo, sino a un marco epistemológico que reivindique una espacialidad heterodoxa, donde los sentidos y cosmovisiones se construyen a partir de un conglomerado de elementos rituales, simbólicos, estéticos y relacionales.

Desde esta mirada, valga recordar que la absolutización del conocimiento científico moderno, y con ello de un modelo educativo bancario y objetivante típico de los parámetros occidentales y tradicionales que aún imperan en los países latinoamericanos, alimentó su monopolización epistémica a partir del silenciamiento de otras voces. Por esta razón, se hace necesaria la reivindicación y empoderamiento de conocimientos-otros que den cuenta de esta pluralidad de perspectivas ya presentes en nuestro medio, incluyendo las religiosas.

Es aquí donde las teorías de la decolonialidad, poscolonialidad y subalternidad nos pueden ser útiles para realizar un análisis crítico y reflexionar sobre alternativas. De manera resumida, estos marcos analíticos formulan que no se puede comprender la modernidad sin la dimensión de colonialidad. Por ello, la expansión de la modernidad como matriz socio-cultural, política y económica, va de la mano de la distinción que hace Anibal Quijano (2000) entre colonialidad del poder, del ser y del saber. En otros términos, la modernidad se expande a través de la implantación de dinámicas de poder político estado-céntricas, desde demarcaciones identitarias nacionalistas que excluyen otros posibles modos-de-ser, y desde una epistemología occidental que silencia distintas construcciones del conocimiento, tratándolas de inferiores, primitivas o carentes de objetividad, en comparación con el positivismo científico occidental.

Con respecto a esto último, vale la aclaración de Arturo Escobar (2003) sobre el hecho de que la modernidad no es simplemente un acontecimiento europeo sino un fenómeno socio-cultural con diversos epicentros. Este entendimiento conlleva una complejización sobre los marcos de modernización que afectan a nuestro continente desde versiones híbridas e interculturalizadas de colonialidad del ser, del poder y del saber.

En este caso, nos concentraremos en la idea de colonialidad del saber. Ya es conocida la propuesta de Walter Dignolo sobre el *conocimiento fronterizo* (MIGNOLO, 2010, 2013). Con este concepto, lo que Mignolo plantea es que la colonialidad del saber puede ser deconstruida, cuestionada y “contaminada” desde adentro, potenciando

la “diferencia colonial” como una manera de “implosionar” el saber hegemónico desde sus mismas coyunturas, es decir, desde una diferenciación interna. La pedagoga Catherine Walsh da un paso más adelante, planteando la necesidad no sólo de “implosionar” desde una diferencia fronteriza sino más bien desde lo que denomina como *posicionamiento crítico fronterizo*. Es decir, la diferencia no sólo se instala como una contaminación interna (o sea, tomando y resignificando elementos del saber colonial) sino también desde otro-lugar, desde una epistemología completamente nueva, con características propias, que más allá de su relevancia, extensión o condición, cuestiona, con su sola presencia, la hegemonía del saber monopólico. En sus palabras:

Pensar desde la diferencia colonial requiere poner la mirada hacia las perspectivas epistemológicas y subjetividades subalternizadas y excluidas; es interesarse con otras producciones – o mejor dicho, con producciones “otras”- del conocimiento que tienen como meta un proyecto distinto del poder social con una condición social del conocimiento también distinta. “Otro”, en este sentido, ayuda a marcar el significado alternativo o diferente de esta producción y pensamiento (WALSH, 2005, p.21)

Esta concepción sigue la idea de que la decolonialidad, tal como Franz Fanon (1994) lo propuso en su momento, se sostiene en la enmarcación de no-existencia de ciertos grupos, a partir de la colonialidad (del ser y del saber) Por ello, una instancia de decolonialidad epistemológica o de pensamiento-otro, radica en empoderar y visibilizar los grupos y discursos subalternizados, no sólo con el objeto de resignificar conocimientos coloniales sino también de desafiarlos desde un lugar epistémico alternativo.

De aquí el concepto de *interculturalidad crítica* (WALSH, 2005) sobre los modos de conocimiento. Este plantea que los procesos de crítica o cuestionamiento no solo devienen de una transgresión de conceptos coloniales (lo cual no deja de ser válido como práctica política) sino de una *inter-culturización entre los conocimientos específicos*, es decir, de la apertura de un espacio de encuentro, diálogo, y con ello de tensión y conflicto, donde los saberes se enfrentan para lograr conocimientos-otros, y con ello una reivindicación de los otros silenciados como práctica crítica contra las lógicas coloniales imperantes.

Desde este marco, *podríamos hablar del conocimiento religioso como una episteme crítica que deconstruye los saberes coloniales en dos direcciones: el religioso y el político*. Como lo esbozado en el apartado anterior, la visibilización de la diversidad religiosa representa en sí misma una instancia crítica y deconstructora en términos políticos. Y ciertamente, una

episteme interreligiosa aporta a ello. Pero plantear esta dinámica desde una mirada estrictamente epistemológica, nos permite profundizar y hasta radicalizar algunas instancias críticas en términos de saberes, como también en la promoción de una agenda política inclusiva y de derechos humanos desde lo educativo.

Lo religioso implica, entonces, el desarrollo de un sentido existencial que evoca a un conjunto de elementos que se apartan de las lógicas modernas hegemónicas. Por ejemplo, la sensibilidad por la trascendencia en todas las expresiones religiosas conlleva en sí misma una mirada trans-inmanente de la propia historia y sus dinámicas, lo que puede proyectar a una mirada más vinculante entre agencia y utopía, entre la relación entre lo humano y no-humano que conviven en nuestro ámbito, entre otros. Por otro lado, la apelación a la espiritualidad como un acercamiento antropológico integral conlleva una crítica a la fragmentación de lo humano típicamente moderna, y a una mayor sensibilización por la corporalidad. Por último, la construcción de sentidos a través de los dispositivos rituales y simbólicos involucra una crítica a los modos racionalistas de construcción de la realidad.

En otras palabras, *el conocimiento religioso puede ser abordado como una instancia de implosión de los conocimientos hegemónicos, y con ello ser un cuestionamiento a la colonización del saber que sustenta el monopolio de la lógica moderna.* De aquí la necesidad de que el elemento religioso sea abordado pedagógicamente y curricularmente, no sólo como una disciplina informativa o valórica en el sentido moral, sino como un modo particular de acercarse a la realidad, que ofrece un camino alternativo y heterodoxo de construcción de conocimiento, y que invita con ello a otro tipo de sensibilidades; es decir, sensibilidades comunitarias, corporales y estéticas.

3 DESCOLONIZAR LA EDUCACIÓN RELIGIOSA COMO PEDAGOGÍA CRÍTICA Y CONOCIMIENTO-OTRO

Desde lo dicho, *podemos concluir que una educación en clave interreligiosa y pluri-confesional debe partir del valor de la diferencia, el diálogo y la heterogeneidad como principios de crítica y construcción política, no sólo como una muestra pasiva y folclórica de lo diverso sino desde una práctica intencionada de articulación e interculturación crítica, que sirva a la hibridación de epistemes emergentes, la deconstrucción de saberes hegemónicos y el desarrollo de nuevas sensibilidades epistémicas.*

Nuevamente queremos enfatizar que los campos en donde estas operaciones actúan son variados, partiendo desde el propio campo religioso y sus procesos internos, como también el socio-político y su relación con el primero. De esta forma, una educación interreligiosa se transforma en una herramienta de construcción intercultural, donde la diferencia identitaria de las religiones y la heterogeneidad

epistémica de lo simbólico-ritual sirve como dispositivo de articulación de una diversidad de áreas sociales, existenciales, culturales, etc., en un diálogo confortativo pero constructivo, y sobre todo liberador.

A modo de ensayo, veamos algunos elementos que podríamos considerar para un proyecto curricular en esta dirección:

Nudos problemáticos	Objetivos	Ejes transversales
La necesidad de diálogo entre distintas expresiones religiosas y la sociedad en general	Proporcionar conocimiento sobre la diversidad religiosa del país/la región	La presencia de lo religioso en el espacio público
El peligro de los fundamentalismos (políticos y religiosos)	Crear una conciencia de respeto y apertura hacia lo diferente, especialmente en el campo de lo religioso y las creencias	Acercamientos y experiencias de lo sagrado
La tensión de lo religioso como un campo privado y público	Desarrollar la especificidad de las dinámicas religiosas y ver su aporte (crítico) hacia otras áreas de la convivencia social	Diversidad de espiritualidades y sentido de trans-inmanencia
La voz de las religiones frente a diversas demandas sociales	Vincular el campo religioso con elementos centrales de la política (democracia, ciudadanía, laicidad, etc.)	Pluralismo religioso en una era global
Tensiones y encuentros entre religiones, instituciones políticas y sociedad civil		Instituciones políticas y su vínculo con las religiones: lo religioso más allá de la relación Iglesia-Estado
		Diversidad política, diversidad religiosa, diversidad socio-cultural: la importancia del encuentro

Teniendo en cuenta esta propuesta general, debemos considerar algunos contextos necesarios para la construcción de una currícula de educación religiosa plural. Primero, *una visión realmente interreligiosa conlleva problematizar la misma dinámica dialógica*. Muchas veces el diálogo interreligioso está atravesado por visiones sumamente pragmáticas, superficiales y “políticamente correctas”. El abordaje de problemáticas éticas específicas muchas veces no permite un encuentro real con/desde el otro, a partir de una apertura que enriquezca la especificidad de cada agente. Por ello, podríamos pensar el ámbito educativo como un espacio donde se piense lo interreligioso desde una gramática amplia, confrontativa y que se atreva a tocar puntos sensibles – inclusive teológicos-, que habiliten a la deconstrucción del estatus ontológico que reina en muchas expresiones – especialmente las monopólicas-, como una instancia de deconstrucción crítica de las identidades.

En segundo lugar, *es importante que la promoción de un proyecto de educación interreligiosa se desarrolle en articulación con instancias políticas heterodoxas*. Aquí nos referimos más concretamente a la necesidad de trabajar conjuntamente con organizaciones de sociedad civil y movimientos sociales, con un doble propósito: crear instancias de sensibilización socio-política sobre un re-encuadre de la incidencia pública de lo religioso en estos sectores, y por otro, en la creación de una estrategia política que posibilite lograr el tratamiento de proyectos de ley, replanteos curriculares, instancias de formación, etc.

Tercero, *el desarrollo de una currícula interreligiosa traerá inevitablemente discusiones teológicas*. En un

encuentro de diálogo durante 2017 entre diversos actores en Chile que se congregaron para tratar el desarrollo de un material educativo interreligioso, surgieron dos discusiones fundamentales que dieron cuenta de las tensiones que este debate suscita. La primera fue una pregunta que surgió al hablar del pluralismo como paradigma: ¿hasta qué punto lo interreligioso se diferencia del sincretismo? La segunda, cuando se consideró que uno de los ejes centrales de la propuesta debía ser el concepto de trascendencia y alteridad, inmediatamente uno de los presentes replica argumentando que dichos términos no le convencían porque “Dios es siempre un Dios de la historia que se manifiesta en realidades concretas”, afirmación que, como podemos ver, proviene de una cosmovisión más específicamente cristiana sobre la revelación divina. Como vemos, estas son dos inquietudes teológicas, que ponen en evidencia que es importante un trabajo mancomunado con teólogos y teólogas que permitan adentrarse al diálogo interreligioso, y no sólo desde lo institucional o político. Este tipo de diálogos son necesarios para que el encuentro entre diversas expresiones religiosas y las mediaciones pedagógicas necesarias pueda también promover la deconstrucción de fronteras dogmáticas, identitarias y discursivas.

Por último, *la elaboración de un currículode estas características llevará a pensar si lo religioso debe ubicarse como un eje transversal en un proyecto educativo institucional (PEI) o como una disciplina particular dentro del currículo.* Este problema ya lo ha planteado Emerson Giumbelli (2011), al hablar de la posibilidad de imaginar una “laicidad estratégica” que plantee que, aunque en algunos casos no haya enseñanza religiosa propiamente dicha, el elemento religioso esté presente en todos los campos de conocimiento. Estos dos abordajes no sólo no son excluyentes, sino que es absolutamente necesario que ambos estén presentes en la construcción de una currícula escolar, precisamente en vistas de la eficacia en reubicar el lugar de lo religioso dentro de los estudios políticos y cívicos, como también ampliar la formación en torno a la pluralidad religiosa.

CONCLUSIONES

Descolonizar la educación religiosa conlleva asumir seria y honestamente las características intrínsecas del propio campo – es decir, de la heterogeneidad y diversidad de su composición-, con el objetivo de aportar no sólo a cuestionar un conocimiento folklórico del campo sino por sobre todas las cosas a visibilizar el potencial que posee lo religioso como una episteme crítica que, desde su especificidad, pueda nutrir los objetivos fundamentales de cualquier proyecto educativo, en términos de desarrollo personal, socio-político y cultural.

Para ello, hemos planteado dos temas centrales. Primero, la importancia de enfatizar sobre la dimensión socio-política que posee el campo religioso desde una comprensión más amplia de “lo político” en términos socio-culturales e identitarios. Segundo, desde la propuesta de la teoría descolonial sobre la necesidad de una epistemología que empodere el conocimiento-otro como una forma de disputar marcos epistémicos coloniales y occidentales, y así abrir a otros modos de construcción del conocimiento, donde lo religioso tiene mucho que aportar desde la especificidad de su campo.

Por todo esto, la importancia de elaborar una propuesta curricular en clave interreligiosa, donde lo “inter” no sólo refiere a la relación entre los espacios religiosos per se, sino también a una forma de plantear el dominio de las relaciones y las construcciones socio-políticas, como espacialidades-entre a partir de las cuales la pluralidad y diversidad de las identidades sociales son visibilizadas como una manifestación propiamente política.

BIBLIOGRAFÍA

BURITY, JOANILDO, “Religião, política e cultura” En **Tempo Social** (20), 2, 2008, pp.83-113

-- “Religião e lutas identitárias por cidadania e justiça: Brasil e Argentina” En **Ciências Sociais Unisinos**(45), 3, 2009, pp.183-195.

CASANOVA, JOSÉ, **Genealogías de la secularización**, Anagrama, Barcelona, 2012

DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA, **Si Dios fuese un activista de los derechos humanos**, Editorial Trotta, Madrid, 2004

ESCOBAR, ARTURO, Mundos y Conocimientos de otro modo, En **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, No.1, 2003, p.51-86

FANON, FRANTZ, **Los condenados de la tierra**, FCE, Buenos Aires, 1994

GIUMBELLI, EMERSON, “O acordó Brasil-Santa Sé e as relações entre Estado, sociedade e religião” En **Ciências Sociais y Religión**, Dossier, ACSRM, 2001, p.119-143

LACLAU, ERNESTO, **La razón populista**, FCE, Buenos Aires, 2005

LACLAU, ERNESTO y MOUFFE, CHANTAL, **Hegemonía y estrategia socialista**, FCE, Buenos Aires, 1987

MIGNOLO, WALTER, **Desobediencia epistémica**, Ediciones del Signo, Buenos Aires, 2010

-- **Historias locales/diseños globales**, Akal, Madrid, 2013

MOUFFE, CHANTAL, **En torno a lo político**, FCE, Buenos Aires, 2007

-- **Agonística. Pensar el mundo políticamente**, FCE, Buenos Aires, 2014

PANOTTO, NICOLÁS, “Religión, ciudadanía y espacio público: un acercamiento socio- antropológico y teológico” En **Perspectivas Internacionales**, Vol.11, Nrto.1, Feb.-Jul. 2015, pp.63-113

-- **Religiones, política y Estado laico: nuevos acercamientos para el contexto latinoamericano**, GEMRIP-REDLAD, Buenos Aires, 2017

QUIJANO, ANIBAL, “Colonialidad del poder y clasificación social” En **Journal of World-Systems Research**, New York, 2000, pp.342-386

ROSALDO, RENATO, Cultural Citizenship, Inequality and Multiculturalism, En **Race, Identity, and Citizenship: a reader**, Blachwell Publishing, Oxford, p.253- 261

WALSH, CATHERINE, **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Abya-Yala, Quito, 2005

Recibido em: 30/06/2018

Aprovado em: 16/08/2018

Publicado em: 31/08/2018